



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paulo Alexandre Moutinho Barroso

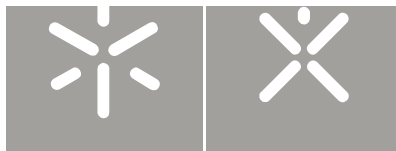
Do Ser Ético e com Sensibilidade Estética
à Sociedade como Ordem Política

Do Ser Ético e com Sensibilidade Estética
à Sociedade como Ordem Política

Paulo Alexandre Moutinho Barroso

UMinho | 2010

Outubro de 2010



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paulo Alexandre Moutinho Barroso

Do Ser Ético e com Sensibilidade Estética à Sociedade como Ordem Política

Relatório de Estágio
Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho efectuado sob a orientação de
Doutora Custódia Martins

Outubro de 2010

“plus loquitur inquisitio quam inventio”

Santo Agostinho: *Confissões*, XII, i.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Escola Secundária de Maximinos, em Braga, cujos órgãos de gestão e administração permitiram a realização do estágio profissional em Filosofia de que se reporta o presente Relatório.

Estou grato à Dra. Adelaide Oliveira, orientadora cooperante do estágio, pelo seu constante apoio e ajuda desde a obtenção de informações e de documentos da escola até aos procedimentos, atitudes e comportamentos organizativos no exercício da prática docente.

Expresso o meu reconhecimento à Doutora Custódia Martins, supervisora do estágio, pela orientação na concepção de leituras e grelhas de desenvolvimento e avaliação da prática pedagógica e suas posteriores aplicações nas vertentes pedagógica e de investigação consagradas no Plano de Intervenção Pedagógica.

Evoco com algum carinho os alunos do 10º ano (turma 2) da Escola Secundária de Maximinos, porque foram, neste ano lectivo de 2009-2010, participantes interessados e agentes interventivos na minha intervenção pedagógica e na minha formação docente. Pelas suas predisposições favoráveis e colaboradoras à minha intervenção pedagógica, serão sempre recordados com saudade.

RESUMO EM PORTUGUÊS

Este Relatório de Estágio reporta-se à implementação, na Escola Secundária de Maximinos, em Braga, do Plano de Intervenção Pedagógica intitulado “Do ser ético e com sensibilidade estética à sociedade como ordem política”, com a participação dos 23 alunos que constituem a turma 2 do 10º Ano de Escolaridade, do Curso de Ciências e Tecnologias, durante o ano lectivo 2009-10.

O Plano de Intervenção Pedagógica teve duas vertentes:

- 1) Pedagógica/curricular, composta pela leccionação planeada de 10 aulas (15 horas lectivas) inseridas no programa oficial do 10º Ano de Filosofia, tendo como finalidade a prática de planificação, gestão de aula e leccionação na sala de conteúdos programáticos pré-definidos, mediante estratégias e metodologias de ensino da Filosofia e o recurso de diversos materiais didácticos.
- 2) Investigadora, sobre o tema da importância do manual escolar adoptado pela respectiva escola no estudo e aproveitamento escolar dos alunos, perseguindo a finalidade de capacitar os estagiários para a problematização do processo de ensino e de aprendizagem no próprio contexto de sala de aula.

Ambas as vertentes foram assimiladas na frequência do Curso de Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, para serem, depois, aplicadas na Escola Secundária de Maximinos, durante o estágio profissional. Com o desenvolvimento destas duas vertentes se cumpriu a finalidade do Plano de Intervenção Pedagógica: a assunção de garantias suficientes e necessárias para se conferirem habilitações profissionais à docência da Filosofia no Ensino Secundário.

Como tal, este relatório tem um enquadramento prático, pois, enquanto narrativa profissional e pessoal, regista todos os factores que me formam professor de Filosofia. Este Relatório de Estágio culmina dois anos de formação profissional para o exercício de funções docentes, pelo que muitos conhecimentos foram assimilados e muitas valências e competências foram adquiridas e aperfeiçoadas.

RESUMO EM INGLÊS

This Teaching Practice Report is concerned to the implementation, at the Maximinos Secondary School, in Braga, of the Pedagogical Intervention Plan entitled “From being ethical with aesthetic sensibility to the society as political order”, with the attendance of the 23 students of the class 10º 2, of the Sciences and Technology Course, during the scholar year 2009-10.

The Pedagogical Intervention Plan has two components:

- 1) Pedagogical/curricular, composed by the 10 lessons planed (15 hours teaching) according to the official programme of the 10º grade of Philosophy. The aim is the practice of planning, management and carrying out the lessons in the classroom.
- 2) Investigation about the importance of the school manual of Philosophy to the study and students scholar profit, in order to prepare future teachers to problematical issues of the teaching and learning process.

Both components were assimilated during the frequency of the Master Course in Teaching Philosophy in Secondary Education, at the Institute of Education and Psychology of the University of Minho, in order to be practiced at the Maximinos Secondary School. With these two components, the goal of the Plan is fulfilled: the control of sufficient and necessary abilities, competences and skills to teach philosophy in secondary schools.

This Teaching Practice Report has a practical frame, i.e., it is a personal and professional narrative recording all the factors to my teacher education. It is the end of two years of professional training, in which I have assimilated, learned and improved many knowledge and many competences and skills.

ÍNDICE

RESUMO EM PORTUGUÊS.....	5
RESUMO EM INGLÊS	6
1. INTRODUÇÃO	8
2. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	14
3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	29
3.1. DESEMPENHO LECTIVO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	31
3.1.1. AUTO-AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	34
3.1.2. CONCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	36
3.2. LINHA DE INVESTIGAÇÃO	40
3.2.1. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO.....	44
3.2.2. ADEQUAÇÃO DO MANUAL ESCOLAR E DOS SEUS TEXTOS FILOSÓFICOS	48
3.2.3. O PROCESSO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS.....	58
4. CONCLUSÕES	77
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
6. ANEXOS	84
ANEXO 1: EXEMPLO DE DIAPOSITIVO UTILIZADO NA EXPOSIÇÃO DAS AULAS	84
ANEXO 2: GRELHA-BASE DE CONCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DO MANUAL ESCOLAR	85
ANEXO 3: GRELHA DE CONCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	86
ANEXO 4: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	87
ANEXO 5: PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	89
ANEXO 6: EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DE AULA	104
ANEXO 7: EXEMPLO DE AUTO-AVALIAÇÃO DE AULA	105
ANEXO 8: RELAÇÃO DA TURMA	106
ANEXO 9: FICHA SÓCIO-ECONÓMICA DA TURMA	107

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio alude, conforme se deduz do seu próprio título, ao trabalho resultante das actividades previstas no Plano de Intervenção Pedagógica Supervisionada. Este plano, intitulado “Do ser ético e com sensibilidade estética à sociedade como ordem política”, orientou e preparou o meu estágio profissional docente desde Outubro de 2009 até à concepção e ao desenvolvimento da minha prática lectiva na Escola Secundária de Maximinos, em Braga, na área disciplinar da Filosofia, entre 23 de Fevereiro e 23 de Abril de 2010. Depois deste período de leccionação, continuei a realizar tarefas e actividades de intervenção, designadamente tarefas teórico-práticas de investigação sobre a importância do exercício da leitura no processo de compreensão de textos filosóficos, através do papel do manual escolar de Filosofia do 10º ano adoptado pela escola secundária onde estagiei.

A análise que realizo ao longo deste Relatório de Estágio é eminentemente qualitativa, compreensiva, crítica e interpretativa do meu desempenho e auto-avaliação profissional. Realço que o tema e o âmbito da acção/intervenção condicionaram todas as tarefas realizadas. Conforme consta no Plano de Intervenção Pedagógica (cf. Anexo 5), os objectivos gerais do meu estágio foram:

- 1) Reconhecer a Filosofia como um espaço de reflexão sobre os valores da nossa sociedade e cultura.
- 2) Identificar os valores éticos, políticos e estéticos como umas das principais áreas e problemas da Filosofia.
- 3) Promover hábitos e atitudes face aos valores presentes e estimados na sociedade, desenvolvendo a participação social e o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto.
- 4) Desenvolver a consciência crítica face aos desafios culturais da nossa integração numa sociedade cada vez mais global.
- 5) Aferir a adequação dos textos filosóficos presentes no manual escolar com os conteúdos programáticos.

Por seu turno, relembro que os objectivos específicos traçados para a intervenção na escola secundária foram os seguintes:

-
- 1) Desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política.
 - 2) Comprovar que a consciência ética do agir possui uma dimensão social e política.
 - 3) Reconhecer e distinguir a relação entre Ética e Política, segundo Aristóteles, considerando a *Polis* como o espaço de realização do indivíduo.
 - 4) Compreender a necessidade do Estado Moderno e da sua autoridade, segundo Locke.
 - 5) Identificar e caracterizar a experiência estética nas suas múltiplas formas de expressão artística.
 - 6) Distinguir traços característicos de objectos estéticos e obras de criatividade.
 - 7) Analisar o interesse, nos alunos, do manual escolar e dos materiais didácticos subjacentes às dimensões éticas, políticas e estéticas nas aulas de Filosofia.

Este Plano enquadra-se, por um lado, num contexto de formação teórica e prática para o exercício de actividades docentes na área disciplinar da Filosofia no Ensino Secundário, por outro lado, num contexto de investigação sobre mecanismos de eficácia do processo de ensino e de aprendizagem atinente ao papel do manual escolar e dos seus textos para a leitura simples, compreensiva, acessível e promotora da compreensão dos conteúdos programáticos e, por conseguinte, para o resultado escolar satisfatório dos alunos.

O tema, o âmbito e os objectivos do estágio enquadram-se no *Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (cf. ALMEIDA, 2001). O Plano de Intervenção Pedagógica e a própria intervenção efectiva justificam-se pela pertinência em proporcionar ao formando: i) um contexto pedagógico em sala de aula, segundo uma vertente lectiva; ii) um contexto de investigação no ensino da Filosofia, segundo uma vertente de investigação.

Os mencionados Plano de Intervenção Pedagógica e intervenção efectiva também se justificam pela conveniência em proporcionar aos alunos, cumprindo-se as exigências do manual escolar e os requisitos do programa de Filosofia do 10º ano, o questionamento das “atitudes e dos valores como matriz geradora do seu funcionamento, contribuindo para a formação da consciência cívica da juventude, despertando-lhe o sentido da cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo, do

qual todos dependemos” (cf. ALMEIDA, 2001: 4).

Partindo desta necessidade pedagógica diagnosticada e proposta no referido programa lectivo, o tema “Do ser ético e com sensibilidade estética à sociedade como ordem política” constitui um plano de intervenção pertinente e ajustado ao nível de ensino e à idade do público-alvo, isto é, alunos do 10º Ano de escolaridade que estudam Filosofia pela primeira vez e possuem idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.¹

A identificação e caracterização deste público-alvo corresponde às próprias necessidades de se incutirem, nesta faixa etária, determinados valores nos alunos e de se suscitar um espírito crítico e de cidadania junto dos mesmos. Por conseguinte, a escolha do tema supramencionado tem pertinência pelo facto dos valores pautarem a vida em sociedade de todos nós, havendo a necessidade de serem incutidos, construídos e solidificados antes da idade adulta onde o seu seguimento é determinante na expressão e manifestação da civilidade, do carácter e da personalidade. Designadamente pelos domínios da ética, da política e da estética, que são, justamente, os que trabalhei, em termos temáticos, na intervenção pedagógica.

Esta abrangência temática da ética, da política e da estética condensa a compreensão dos indivíduos desde a sua natureza humana às suas tendências e estilos de vida em sociedade. As dimensões éticas, políticas e estéticas das pessoas contribuem para a sociabilidade e a civilidade (condição *sine qua non* para ser cidadão), que é inerente e necessária a todas as pessoas.

A escolha do tema “Do ser ético e com sensibilidade estética à sociedade como ordem política” também se enquadra, por um lado, pela sua abrangência de conteúdos no programa curricular do 10º Ano de Filosofia, por outro lado, pela oportunidade da calendarização de aulas de Filosofia da professora/orientadora cooperante da Escola Secundária de Maximinos.

¹ Conforme a caracterização da turma, na Secção 2.2.3. do Plano de Intervenção Pedagógica (cf. Anexo 5), na Ficha sócio-económica da turma (cf. Anexo 9) e na Secção 3.2.2.2. do presente Relatório de Estágio (cf. Percepções dos alunos sobre o manual escolar de Filosofia), na turma, 14 alunos têm 15 anos de idade (60,86%); 8 têm 16 anos (34,78%) e apenas 1 possui 17 anos (4,34%).

Por conseguinte, é em torno destas dimensões (da ética, da política e da estética) que se enquadra a designada importância da experiência convivencial que deve ser inculcada e estimulada nos alunos. No caso da dimensão ético-política, o tema justifica-se pela necessidade de se privilegiar uma intenção ética e um seguimento da norma moral no público-alvo, bem como pela relevância de se estimular a dimensão pessoal e social da ética e o fundamento da moral, da ética, do direito e da política como ordem e organização da vida social. No caso da experiência estética, o tema também se justifica pela importância dos alunos, já com esta idade de relativa maturidade social e intelectual, possuírem uma dimensão estética que lhes faculte uma fácil análise e compreensão do que é considerado “estético” na sociedade, de modo a poderem fazer juízos de valor e vivenciar experiências estéticas.

O *Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos* do Ensino Secundário menciona a oportunidade para o “desenvolvimento de um pensamento ético e político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores” (cf. ALMEIDA, 2001: 9). O prescrito no referido programa também justifica a escolha do tema, quando sustenta que se deve proporcionar os meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética dos alunos.

Assim, a pertinência do tema escolhido contribui para concretizar a formação científica (conhecimentos sobre as dimensões éticas, políticas e estéticas das culturas e sociedades humanas) e a prática profissional pedagógica (transmissão de informações culturais e gerais aos alunos) e de investigação (análise crítica dos contributos do manual escolar no processo de aprendizagem).

Se fossem necessárias mais justificações para aferir a oportunidade ou a pertinência da intervenção pedagógica que realizei, poderia (como, de facto, o faço) até mencionar o Ponto 4, do Artigo 2º, do Capítulo I, da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (a designada Lei de Bases do Sistema Educativo):

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. (*Diário da República*, I Série, nº 237, de 14 de Outubro de 1986)

No seu ponto seguinte, a mesma Lei nº 46/86 refere:

“(…) a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. (*Diário da República*, I Série, nº 237, de 14 de Outubro de 1986).

Este diploma, no seu Artigo 3º, afirma ainda que o sistema educativo organiza-se de forma a “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; assegurando a formação cívica e moral dos jovens”.

A minha conveniência em evocar o texto deste documento prende-se com o exposto para justificar a pertinência, oportunidade, interesse e importância científica e pedagógica da minha intervenção em Filosofia, tendo em conta a especificidade do público-alvo definido e interessado no processo de ensino e de aprendizagem.

Além da necessidade em cumprir com os objectivos pedagógicos esperados pelo meu desempenho docente, a minha intervenção também pretendeu, por um lado, relevar a importância, junto dos alunos da turma do 10º ano, de se seguir valores na vida em sociedade e, por outro lado, sensibilizá-los a aplicarem esses valores nos actos quotidianos que, de facto, realizam no seio dos seus grupos e instituições sociais, como na comunidade em que se inserem, nas suas família e na própria escola que frequentam e que lhes incute os ditos valores. Considero que é assim ou, pelo menos, deve ser assim o ensino da Filosofia, porque esta disciplina, bem como o docente que a ministra, devem cumprir o seu “destino de simples guia do adolescente comum” (cf. DIONÍSIO, 1952: 52).

Em termos de limitações da minha intervenção pedagógica, devo salientar apenas três, designadamente:

- 1) A exigência regulamentar em estar mais tempo presente na Universidade do Minho do que no próprio local de trabalho, digamos assim, pois, considero que é na escola secundária que tinha muito mais a aprender e a observar do que na universidade a receber mais teorias pedagógicas até ao fim do

segundo semestre do segundo ano do Curso de Mestrado em Ensino da Filosofia. Menciono a designação do curso para sublinhar que o mesmo é via ensino, é profissionalizante; não é (ou não devia ser, pelo menos) um curso de mestrado científico, pertencente à pletora dos cursos que abundam no Ensino Superior.

- 2) A impossibilidade, por motivos profissionais, de comparecer mais vezes quer na Universidade do Minho (não para receber mais pedagogismos, mas para pesquisar nas bibliotecas, para redigir documentos e para conversar com a supervisora do estágio, a Doutora Custódia Martins) quer na Escola Secundária de Maximinos (não para ocupar improdutivamente o espaço ou tolher o desenrolar das actividades escolares, mas para receber ensinamentos da experiência docente da orientadora cooperante do estágio, a Dra. Adelaide Oliveira).
- 3) A escassez de tempo para redigir este Relatório de Estágio com mais ciência, erudição e estilo literário.

Relativamente à estrutura deste Relatório de Estágio, procurei seguir a designada “macro-estrutura e critérios de qualidade do relatório de estágio” estipulada e divulgada pela coordenação do Curso de Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário. É precisamente isso que estou a fazer, salientando e explicitando a estrutura geral deste Relatório de Estágio. Deste modo, começo por dizer que se trata de uma estrutura simples, como seria ideal. Simples e sequencial, pois, começa com a caracterização do contexto e do plano geral da intervenção (Secção 2); segue com a descrição do desenvolvimento e avaliação da intervenção (Secção 3), que é a mais extensa secção, uma vez que aborda quer o desempenho lectivo e a prática pedagógica (Secção 3.1.) quer a linha de investigação seguida e desenvolvida na escola secundária (Secção 3.2.). Estas duas secções estão, evidentemente, interligadas e são mutuamente implicadas na compreensão do Relatório de Estágio como um documento coerente e integrado. Por fim, as considerações finais são apresentadas nas conclusões (Secção 4), antes das referências bibliográficas (Secção 5) e dos anexos (Secção 6).

Nas referências bibliográficas, as obras mencionadas são as das edições consultadas para a redacção deste Relatório de Estágio, quer para a componente pedagógica ou lectiva, de apoio à prática docente (com obras de metodologia do ensino

e da elaboração de trabalhos académicos ou científicos), quer para a componente de investigação (com obras puramente teóricas ou filosóficas).

2.CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

O Plano de Intervenção Pedagógica, tendo como título “Do ser ético e com sensibilidade estética à sociedade como ordem política”, condensou as componentes programáticas leccionadas no estágio, visando uma vertente pedagógica e uma vertente de investigação (cf. Anexo 5). Como disse anteriormente, os objectivos gerais e específicos do Plano de Intervenção Pedagógica são claros na identificação destas duas vertentes.

A minha intervenção na Escola Secundária de Maximinos enquadrou-se num contexto específico. O próprio estabelecimento de ensino possui uma idiossincrasia caracterizada desde o tempo da sua existência (desde 1987) até à sua localização periférica na cidade de Braga (na freguesia de Maximinos). Este estabelecimento escolar possui uma arquitectura simples e tem sido aumentado e melhorado ao longo dos anos.

O contexto da minha intervenção também foi condicionado pela população discente da escola, constituída no ano lectivo 2009-2010 por 844 alunos matriculados: 39% no Ensino Básico, 49% no Ensino Secundário e 12% na Educação e Formação de Adultos (EFA). De acordo com o «Projecto Educativo da Escola Secundária de Maximinos», as tendências que se têm vindo a acentuar nos últimos anos lectivos são: decréscimo do número de alunos, em particular do Secundário; alargamento às vertentes de educação e formação, profissional e educação e formação de adultos (Novas Oportunidades).

Concretamente à turma com a qual trabalhei, os alunos pertencem à Turma 2 do 10º Ano, do Curso Ciências e Tecnologias. Trata-se de uma turma composta por 23 alunos, 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos de idade.

Este Plano de Intervenção Pedagógica está muito subjacente ao contexto das actividades desenvolvidas na sala de aula, na medida em que incide quer na concepção de actividades lectivas, no cumprimento das exigências dos conteúdos programáticos do 10º ano de Filosofia (vertente pedagógica) quer no desenvolvimento e avaliação da

prática da leitura e compreensão de textos filosóficos do manual escolar adoptado pela Escola Secundária de Maximinos para a disciplina de Filosofia (vertente de investigação). Torna-se evidente que estas duas vertentes conciliam-se na prática, pois, leccionar as matérias do programa com base no manual escolar configurou a adequação do próprio Plano de Intervenção Pedagógica ao contexto específico da prática docente na sala de aula.

Para o desenvolvimento da componente de investigação, a leitura crítica e compreensiva de algumas obras de referência permitiu não apenas explorar, em termos teóricos, esta actividade enquanto momento fundador da construção crítica e pessoal de novos conhecimentos, como também permitiu orientar a gestão das dez aulas (ou seja, das 15 horas lectivas) ministradas na escola secundária, progressivamente melhoradas à medida que se sucediam.

Gostemos ou não e queiramos ou não, vivemos em sociedade. Somos obrigados a interagir uns com os outros. Principalmente quando não nos damos bem com esses “outros” e somos forçados a possuir uma determinada consciência desses “outros”. Apesar da consciência dos outros poder ser negativa, não deixa de ser uma consciência caracterizada por significados e definida por certos valores sociais. É uma consciência relativa e inserida nas dimensões da ética, da política e da estética. Deste aspecto é que deriva a importância do tema do Plano de Intervenção Pedagógica, que representa o indivíduo, anónimo e intemporal, com consciência social suficiente para assimilar e viver em sociedade e em relação com os outros. Neste duplo processo de reconhecimento de valores éticos, políticos e estéticos e de consciência dos outros, assumi um papel referencial para os alunos durante a relação educativa e conforme o Plano de Intervenção Pedagógica, pois, são os professores que medeiam as informações em saberes e os comunicam aos alunos (cf. ALTET, 1999: 16).

O contexto da minha intervenção foi, assim, caracterizado pelo reconhecimento e prevalência da alteridade, ou seja, de aceitação do papel fundador da sociabilidade nos alunos e nos processos de comunicação mantidos com a turma. No processo de reconhecimento de valores éticos, políticos e estéticos e de consciência dos outros, temas e problemas constantes na própria matéria leccionada e explorados por mim na sala de aula, foi igualmente importante o carácter interdisciplinar do processo de ensino e de aprendizagem.

A formação profissional docente na área da Filosofia e os conteúdos

programáticos de Filosofia do 10º ano encontram-se no cruzamento de influências entre algumas disciplinas, numa área híbrida entre o próprio campo da Filosofia, das Ciências da Educação, da Pedagogia, da Sociologia da Educação, da Psicologia da Aprendizagem e da Didáctica. Estas disciplinas têm afirmado a importância dos seus âmbitos de estudo no último século.

Desta forma, parece-me importante que estas disciplinas não ignorem que a questão da formação profissional docente na área da Filosofia, subjacente a um determinado método de abordar os temas/problemas e conteúdos programáticos, tenha sido definida a partir de vários contributos teóricos, principalmente vindo a público nos últimos anos. Por isso, não devemos omitir o evidente carácter interdisciplinar da intervenção pedagógica em Filosofia.

Em termos metodológicos, considerando que é essencialmente aporético o âmbito das investigações em Filosofia, como acontece com outros domínios das Ciências Sociais e Humanas, segui uma metodologia que partiu da identificação ou formulação de uma questão (e não, propriamente, de um problema) central e exposto previamente no Plano de Intervenção Pedagógica: os contributos do manual escolar de Filosofia no processo de aprendizagem dos alunos do 10º ano da Escola Secundária de Maximinos.

Esta questão torna-se mais clara e distinta se considerarmos pessoais os métodos de estudo de cada aluno, bem como os seus conhecimentos prévios (que trazem, inevitavelmente, para a actividade de leitura e para o processo de compreensão de textos do manual, na sala de aula) e o seu historial, herança cultural recebida ou, usando a expressão de Pierre Bourdieu, o seu “capital cultural” (cf. BOURDIEU, 1998a e 1998b: *passim*).²

² Atente-se aos estudos analíticos de Pierre Bourdieu sobre a fértil e problemática relação entre a instituição escolar e a sociedade, designadamente o papel que a Escola desempenha na formação dos indivíduos, existindo, segundo o autor, dois vectores fundamentais no âmbito disciplinar da sua Sociologia da Educação: primeiro, a relação entre o capital cultural herdado pela família e o desempenho escolar; segundo, o papel da Escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Em 1964, Bourdieu publicou *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, juntamente com Jean-Claude Passeron, sustentando que a herança cultural determinava as desigualdades escolares. Tese que, seguindo os pressupostos do pensamento de Max Weber e de Karl Marx, terá

Tendo em conta o âmbito teórico-prático da investigação, as exigências do tema e a orientação impostas pelos objectivos, a metodologia que mais satisfatoriamente conduziu aos fins em vista enquadrou-se na abordagem e análise textual e no processo de recolha, tratamento e interpretação de dados através de um inquérito por questionário realizado aos alunos da turma.

Neste inquérito por questionário obtêm-se as percepções dos alunos sobre o manual escolar de Filosofia.³ Através deste instrumento de recolha de dados, os alunos exprimiram as condições gerais de performance durante o seu estudo e uso do manual escolar em casa, bem como as contribuições que este manual possibilita para o sucesso escolar dos mesmos alunos.

A referência anterior a Bourdieu (sobre o capital cultural herdado pela família e o desempenho escolar) é útil para compreendermos o papel do manual escolar nos métodos de estudo, mais ou menos eficazes e adequados, seguidos pelos alunos. A compreensão da relação entre o capital cultural herdado pela família e o desempenho escolar dos alunos está dependente, segundo Bourdieu, de uma série de concepções sociais. A começar pela tese de que os alunos não são vistos por Bourdieu como indivíduos abstractos que competem em condições iguais na Escola. Esta é, aliás, uma visão que contraria a própria Escola, que Bourdieu criticou por ser dissimuladora. Para Bourdieu, os alunos são actores ou agentes socialmente constituídos num certo *habitus*, porque incorporam um determinado capital cultural e social aplicável na Escola. Em linguagem económica, os alunos participam no mercado escolar, para o qual trazem, das suas famílias, produtos culturais diferenciados que serão capitalizados.

O sucesso escolar dos alunos não pode ser explicado pelo capital humano, pelos dons pessoais como defende a Escola, mas pelo capital cultural e social, pela

despertado a Sociologia da Educação para este problema (cf. GRAS, 1977: 201). Esta obra de Bourdieu, a primeira de referência do autor sobre a educação, obteve enorme sucesso e continua a servir de apoio, 46 anos depois, à compreensão dos actuais problemas subjacentes aos processos de ensino e de aprendizagem.

³ Cf. Secção 3.2.2.2. do presente Relatório de Estágio, para recolha das interpretações das percepções dos alunos, e o Anexo 4, o próprio inquérito por questionário.

proveniência social, segundo Bourdieu (cf. ACCARDO, 1986: 40). Face às exigências da Escola, o capital cultural e social responderia a favor de quem seria detentor desse capital. Antes da relação consequencial entre a herança familiar e o desempenho escolar, importa esclarecer o conceito de “capital cultural”.

Em «Os três estados do capital cultural», artigo originalmente publicado em 1979,⁴ Bourdieu começou por referir que a noção de capital cultural se impôs como hipótese explicativa da “desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais”, na medida em que relaciona o sucesso escolar com a “distribuição do capital cultural entre as classes e fracções de classe” (cf. BOURDIEU, 1998b: 73). Conforme adiantou Bourdieu, esta hipótese rompe com os pressupostos da perspectiva comum, que considera o sucesso escolar como resultado das aptidões naturais, e com as teorias do capital humano, que esquecem que a aptidão para os estudos é um produto de um investimento nos estudos, um investimento medido em tempo e em capital cultural. Neste último caso, para avaliar os benefícios do investimento escolar seria preciso questionar a rentabilidade das despesas com educação.

“Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de facto, implicada, desde a origem, numa definição do ‘capital humano’ que, apesar das suas conotações ‘humanistas’, não escapa ao economicismo e ignora, entre outras coisas, que o rendimento escolar da acção escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento económico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado ao seu serviço.” (BOURDIEU, 1998b: 74).

Bourdieu entende por capital cultural o conjunto de competências linguísticas e culturais socialmente herdadas, que facilitam o processo de aprendizagem ou de

⁴ Publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (n.º 30), na qual Bourdieu foi fundador e director e onde publicou inúmeros artigos.

escolarização. Tal como herdamos capital económico, também herdamos capital cultural. O capital cultural é dado no seio da família de forma natural, como trabalho predisposto para aprender. Isto significa que cada um de nós possui uma bagagem socialmente herdada, estando esta mais cheia e rica para uns e mais vazia e pobre para outros. Esta bagagem, que é transmitida pela família, inclui diversos componentes⁵ que podem ser aplicados e rentabilizados no desempenho escolar, de forma a se obter sucesso na aprendizagem.

Da referida bagagem trazida de casa por certos alunos, destaque-se o capital cultural que, para Bourdieu, é mais determinante no percurso escolar, porque favorece o desempenho das crianças (facilita a aprendizagem dos conteúdos programáticos), sendo, por conseguinte, factor de desigualdade na Escola e ponte privilegiada entre a educação familiar e a educação escolar, isto é, entre a Família e a Escola como as duas “instituições sociais” mais importantes para o sucesso escolar. No caso dos alunos oriundos de meios culturalmente desfavorecidos, a educação escolar funcionaria ao contrário, ou seja, como ruptura da educação familiar, como entrada numa instituição estranha e adversa, porque a Escola exige e julga aquilo que estes alunos não possuem nem possuíam na família: capital cultural, referências e conhecimentos culturais, ideais sociais e valores morais, *ethos* característico e modelar, *habitus*, etc.

Ao considerar que a cultura é capital e que a posse de capital cultural favorece o sucesso escolar, Bourdieu referiu-se à cultura como mercadoria, usando uma expressão económica (“capital cultural”) porque este capital cultural pode ser rentabilizado, seguindo a perspectiva marxista. Consoante as culturas, umas têm mais poder de se impor do que outras. Mas todas as crianças têm, segundo Bourdieu, capacidades de se imporem, porque todas possuem competências culturais.

A Escola é como a extensão do ambiente familiar, no sentido em que a família tem um papel determinante na eventual herança e posterior transmissão do capital

⁵ Inclui capital económico, que permite aceder a bens ou serviços; capital social, traduzido em relações sociais influentes da família à qual se pertence; e capital cultural na forma incorporada ou institucionalizada, isto é, as referências culturais reconhecidas.

cultural que será, depois, aplicado e valorizado na Escola. Concordo com Bourdieu, porque este aspecto foi, efectivamente, sentido por mim na turma do 10º ano da Escola Secundária de Maximinos, onde se evidenciavam alunos com muito mais capital cultural do que outros. Eventualmente devido à sua proveniência familiar que lhes permitiu uma herança mais acessível para a realização do trabalho escolar na sala de aula. Por isto se torna relevante a interpretação do tratamento de dados da ficha sócio-económica da turma constante no Anexo 9.

Conforme referiu Bourdieu, a influência do capital cultural é perceptível na relação entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. Desta relação se pode concluir que “a acção do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (cf. BOURDIEU, 1998a: 42), pelo que a relação entre a família e a Escola é predeterminada (quanto aos valores, ideais e características do *ethos*) e determinante (quanto aos projectos e expectativas) para o futuro escolar das crianças.

“Na realidade, cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indirectas do que directas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.” (BOURDIEU, 1998a: 41-2).

Numa outra passagem deste mesmo texto, «A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura», o autor mencionou que “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais.” (BOURDIEU, 1998a: 50).

Como o capital cultural não está distribuído de forma igual pelos diferentes grupos sociais, uns terão mais do que outros. Por exemplo, a familiaridade dos alunos com uma cultura erudita favorece o sucesso escolar, além de aumentar o conhecimento. Quem conhecer melhor os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas será valorizado pelos professores e pela própria Escola.

“[...] as crianças dessas classes sociais [populares e médias] que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional

devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário.”
(BOURDIEU, 1998a: 50).

Segundo Bourdieu, o capital cultural (conceito que surge da necessidade de se compreender as desigualdades no desempenho escolar dos alunos em função da respectiva origem social) pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objectivado e no estado institucionalizado.

No estado incorporado, o capital cultural surge sob a forma de disposições duráveis do organismo, o “*background* familiar”, cujos principais componentes são os gostos, as capacidades e habilidades linguísticas ou os conhecimentos e referências culturais dominantes na sociedade (cf. CACOUAULT & OEUVRARD, 1995: 53). Segundo Bourdieu, a maior parte das propriedades do capital cultural pode ser inferida por estar ligada ao corpo e pressupor a sua incorporação (cf. BOURDIEU, 1998b: 74). A assimilação, a aquisição ou a acumulação de capital cultural exige uma incorporação, porque é um processo pessoal e intransmissível, um trabalho singular de cada indivíduo sobre si mesmo, como uma *auto-poiesis* que leva o seu próprio tempo.

No estado objectivado, o capital cultural surge sob a forma de bens culturais (quadros, livros, equipamentos e instrumentos culturais, etc.). Neste estado, o capital cultural detém um certo número de propriedades que se definem apenas em relação com a sua forma incorporada. Segundo Bourdieu (cf. 1998b: 77), “o capital cultural objectivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, etc., é transmissível na sua materialidade”, tal como o capital económico. O que é transmissível é a propriedade jurídica, não o que constitui a condição da apropriação específica, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar, por exemplo, de um quadro.

“Assim, os bens culturais podem ser objecto de uma apropriação material, que pressupõe o capital económico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. Por consequência, o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital.” (BOURDIEU, 1998b: 77).

No estado institucionalizado, “a objectivação do capital cultural sob a forma do diploma” ou certidão de competência cultural confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura:

“Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, a sua ‘permuta’ (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital económico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.” (BOURDIEU, 1998b: 78-9).

Bourdieu pressupõe uma relação interactiva entre estes três estados do capital cultural, que tanto pode ser transmitido e adquirido na família como acumulado ao longo do percurso escolar, tal como o capital económico. Há quase uma predisposição para o capital cultural; há quase um determinismo genético, porque há o capital cultural institucionalizado já no seio da família. Ou seja, há uma predisposição para o capital cultural em certas classes e isso é valorizado pela Escola.

Pelo contacto que mantive com a turma, proporcionado pelas dez aulas ministradas (15 horas lectivas), bem como pela análise caracterizadora da mesma turma e pelas conversas mantidas com os alunos, considero que o capital cultural da turma é heterogéneo, ou seja, há alunos com muito mais capital do que outros. Os alunos com mais capital cultural sobressaíram nas interpelações gerais que fiz à turma e, regra geral, coincidiu com a forma (postura, comportamento, atitude, empenho, educação, delicadeza, etc.) como estes se apresentaram e interagiram na sala de aula.

A análise do capital cultural é decisiva na forma como os alunos encaram o manual escolar, dando-lhe mais ou menos importância e utilização consoante eles têm mais ou menos capital cultural. Devo ainda realçar que esta questão do capital cultural é, em alguns casos, evidente, revelando até desigualdades no desempenho escolar dos alunos em função da respectiva origem social, manifestando-se sob as três formas mencionadas: no estado incorporado, no estado objectivado e no estado institucionalizado.

Considero que esta problematização em torno do capital cultural da turma seria muito mais visível no contexto mais alargado da Escola Secundária de Maximinos, tal como no contexto ainda mais alargado da comunidade ou da sociedade em que a escola se insere. Esta problematização também deve ser encarada com naturalidade, visto que as turmas são sempre heterogéneas e sempre existiram diferenças na detenção de capital cultural em todas as turmas e em todas as escolas. O que é relevante é a influência que esse capital herdado e acumulado desempenha na utilização profícua, eficiente e eficaz

do manual escolar.

As diferenças de capital cultural entre os alunos são intemporais. Sempre acompanharam o desenvolvimento escolar dos mesmos, quer estes possuíam quer não possuíam capital escolar.

São muito importantes as possibilidades cognitivas e as capacidades de desenvolvimento curricular que a Filosofia, enquanto componente integrante para a formação dos indivíduos, faculta aos alunos do Ensino Secundário. Contributo da Filosofia que se deve, em primeiro lugar, à sua própria natureza crítica e reflexiva.

O presente Relatório de Estágio visa sublinhar, na sua componente de investigação, esses contributos irrefragáveis e egrégios: irrefragáveis, porque oferecem condições, entre a pletora de pedagogismos e glossolalias ininteligíveis na Educação, difíceis de diagnosticar para o sucesso escolar, não apenas em Filosofia, como também nas outras disciplinas e, de um modo geral, na formação e prática de um pensamento crítico, reflexivo e disciplinado sobre temas e problemas do nosso mundo; egrégios, porque as competências que a Filosofia desenvolve nos alunos são racionalmente distintas e insígnias, bem como úteis para a vida adulta e para todas as actividades quotidianas, que exigem clareza, correcção e prontidão de raciocínio e de formação de pensamento crítico.

Neste sentido, subentende-se a importância quer da Filosofia quer dos professores de Filosofia no Ensino Secundário. Para mais, se considerarmos o actual cenário educativo com várias dificuldades, designadamente: formação profissional e universitária deficiente; desmotivante estatuto da carreira docente; preocupações no ingresso, no exercício e nas compensações da profissão docente; programas desadequados; estudantes desmotivados, etc. Desidério Murcho tem esta mesma convicção, quando revela que:

“[...] um professor de Filosofia do Secundário que queira ser um bom professor terá de estudar por si, terá de formar-se em regime de autodidacta, procurando os livros que o ajudem nessa tarefa. Terá de deitar fora praticamente tudo o que aprendeu na universidade, todas as fórmulas da descrição ‘fenomenológica’ do conhecimento com o sujeito a sair para fora de si para conhecer o objecto, para começar a compreender coisas elementares como a factividade do conhecimento, o que é uma análise e por que razão a análise tripartida do conhecimento falha, como Platão mostra no *Teeteto*.” (MURCHO, 2002: 11).

Esta observação de Desidério Murcho talvez seja exagerada e, por conseguinte, injusta para o estado da leccionação da Filosofia no Ensino Secundário.⁶ Todavia, se a mesma data do ano 2002, considero que, ainda hoje, o panorama do ensino da Filosofia no Ensino Secundário não melhorou, apesar de se ter modificado um pouco. Mais legislação, mais regulamentação e mais políticas educativas não significam melhor legislação, melhor regulamentação e melhores políticas educativas.

A importância da Filosofia na estrutura curricular do sistema educativo suscita férteis debates e discussões. Mas estas são inúteis, porque é inofismável essa importância. No entanto, continuam as discussões e debates sobre este tema fulcral. Ainda no mesmo ano de 2002, Emanuel Oliveira Medeiros publicou *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*, onde salientou a dimensão da discussão acerca do lugar da disciplina de Filosofia neste nível de ensino.

A disciplina de Filosofia, designadamente a de introdução que corresponde ao 10º ano, deve ser enquadrada no contexto da Reforma Curricular. Como referiu Emanuel Medeiros, para entendermos a ‘*Introdução à Filosofia*’ como disciplina do Ensino Secundário, temos de analisar o Decreto-Lei nº 286/89⁷, de 29 de Agosto, como documento que a enquadra e a institucionaliza enquanto novo plano curricular do Ensino Secundário, no âmbito das reformas curricular e educativa. Reformas que, por seu turno, devem estar atentas às dinâmicas sociais, pois, como sustentou João Boavida:

“Não é possível uma acção adequada à adolescência sem entrar em consideração com o que é mais característico nela. E sem considerar este aspecto, não é possível ser-se pedagogicamente eficaz. Se a adolescência nos coloca, com o seu processo de crescimento e desenvolvimento, face a vários problemas, a única solução é aceitá-los e

⁶ Apesar do âmbito do presente Relatório de Estágio não consistir na análise do estado do ensino da Filosofia e da formação de professores para esta área disciplinar, não podia mencionar a discussão estéril que se tem mantido, um pouco inconsequente e inconstante, em torno desta questão. Principalmente porque esta questão condiciona o usufruto que se poderia e deveria retirar da concretização dos objectivos do programa de Filosofia, bem como da própria formação ideal dos alunos.

⁷ Para mais informação sobre este documento, consulte-se este Decreto-Lei no *Diário da República*, I Série, nº 198. Para um maior enquadramento, atente-se à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que definiu o quadro orientador.

superá-los em termos pedagógicos. Assim, à vertente dos problemas comportamentais que ela, potenciada pelos factores socioculturais, desencadeia, opõe-se (ou devia opor-se) a vertente da sua superação funcional e dinâmica.” (BOAVIDA, 2001: 296-7).

Deve-se atender à interacção intrínseca e flutuante entre o desenvolvimento da cultura e da sociedade em que vivemos e o ensino e a aprendizagem. Qualquer intervenção pedagógica, como a proporcionada pelo estágio profissional que o presente relatório se reporta, pressupõe múltiplas interacções entre diversos factores que devem ser conhecidos. Principalmente por quem, como eu, age e participa *in loco*, na sala de aula, com os alunos num complexo e dinâmico processo de ensino e de aprendizagem, porque é preciso saber intervir adequadamente em termos pedagógicos e educativos.

João Boavida admoestou para esta exigência, articulando, de modo sistemático, o ensino da Filosofia e os seus destinatários. A escola pode desempenhar uma função importante na ocupação funcional e educativa dos jovens alunos. Nesta linha de raciocínio, segundo Emanuel Medeiros:

“Tal possibilidade exige a ‘definição de objectivos’ e a ‘concretização de tarefas’ que permitam o desenvolvimento de ‘determinadas competências’, estimulando, deste modo, a ‘maturidade cultural e cívica’ dos alunos na fase da adolescência. Também aqui a Filosofia tem um papel fundamental, potenciando a ‘vocação problematizadora’ dos jovens que frequentam o Ensino Secundário.” (MEDEIROS, 2002: 169).

Se, como afirmou João Boavida, a adolescência é uma idade propícia à predisposição para os problemas, a Filosofia constitui, como sublinhou Emanuel Medeiros, um espaço próprio para a configuração das experiências, permitindo aprendizagens abrangentes e enriquecedoras do processo de aquisição de conhecimentos.

Na Introdução ao livro *Teaching Philosophy: Theoretical Reflections and Practical Suggestions*, Tziporah Kasachkoff começa por registar:

“A filosofia continua como uma disciplina académica porque os filósofos ganham a sua vida, na maior parte, sendo professores de filosofia. Mesmo assim, a natureza do que fazemos na sala de aula tem sido, até recentemente, raramente percebida como um assunto que vale a pena para a discussão filosófica.” (KASACHKOFF, 2004: xv).

Mesmo actualmente, segundo Tziporah Kasachkoff, os filósofos continuam muito mais interessados em partilhar e em discutir as suas ideias e visões filosóficas do

que em falar sobre como eles ensinam Filosofia ou como os outros observam e consideram o seu ensino.

Em Portugal acontece precisamente esta situação. Fala-se em modelos de ensino em geral, mas, concretamente à Filosofia, poucas discussões ou resoluções têm melhorado o seu ensino ao ponto de se estimular o interesse dos alunos para esta aprendizagem, bem como para se aferir a adequação dos programas na prossecução do objectivo maior que é formar pensamento crítico nos jovens e até nas crianças.⁸

Alguns métodos ou maneiras de ensinar Filosofia podem não ser encarados nem compreendidos como ensino da Filosofia. Por isso, procurei, nas aulas ministradas por mim na Escola Secundária de Maximinos, conjugar a necessidade de cumprir o programa de Filosofia com o interesse e utilidade de praticar ou fazer Filosofia com os alunos da turma, recorrendo ao método reflexivo, conceptual e dialéctico para abordar temas e problemas que resultariam na formação consistente de pensamentos críticos sobre os mesmos.

No fundo, esta minha preferência procurou incutir nos alunos o hábito do exercício filosófico, ou seja, o de se deixar ser transformado pela actividade do pensar. Esta é a ideia mais fiel ao ideal de *askésis* grega, à estrita auto-disciplina ou auto-controlo no processo de aprendizagem por via da leitura e compreensão de textos. Mas este ideal de *askésis* grega nada deve aos propósitos religiosos ou meditativos nem a qualquer espécie mística de ascetismo. Este ideal de *askésis* grega tem fins eminentemente pedagógicos, no sentido em que se constitui como um exercício ou treino (do grego *askēsis*, equivalente a *askē-*, que é uma variável de *askein*, ou seja, praticar, teinar).

A *askésis* grega não é, por conseguinte, ascetismo. Conforme Michel Foucault elucidou, a *askésis* é o trabalho que uma pessoa desenvolve em si e sobre si mesma,

⁸ Neste último caso, antecipando o ensino filosófico (não da Filosofia) às crianças, no Ensino Básico, iniciativa com a qual eu concordaria, visto que beneficiaria desinteressadamente a formação e a actividade cognitiva das crianças. Desinteressadamente para a Filosofia, pois, não se leccionariam matérias, mas aplicar-se-ia a própria Filosofia Prática, respondendo a quem insistisse em questionar “Para que serve a Filosofia?”.

para se transformar ou fazer com que o seu Eu surja ou apareça à superfície de si. É, neste sentido de Foucault, uma cultura de si (cf. FOUCAULT, 1994: 99, 137).

A *askésis* é este exercício necessário do sujeito sobre o próprio sujeito. Na actividade da leitura, este exercício é mais frutífero se for realizado em compreensão silenciosa e exclusivamente para o próprio leitor, para a sua compreensão em diálogo consigo mesmo.

No Livro IX da *Metafísica*, Aristóteles mencionou que a impotência [*adynamia*] é uma privação contrária à potência [*dynamis*], como se a potência fosse também, constitutivamente, impotência, ou seja, como se todo o “poder fazer” fosse um “poder não fazer. Esta teoria da potência de Aristóteles (cf. 1999: 1046a) relacionada com a *askésis* reivindica um dever ser que se impõe ao sujeito. Toda a potência é impotência daquilo mesmo e por referência àquilo mesmo [de que é potência].

O que é de sublinhar, nesta posição aristotélica da potência, é que a impotência não significa apenas “ausência de potência”, ou seja, “não poder fazer”, mas também e sobretudo “poder não fazer”, “poder não exercitar a potência própria”. É nesta última expressão que surge a *askésis* enquanto exercício para poder exercitar a potência própria e ser ou fazer algo. Conforme sublinhou Giorgio Agamben, “é precisamente esta ambivalência específica de toda a potência, que é sempre potência de ser e de não ser, de fazer e de não fazer, que define em primeiro lugar a potência humana” (cf. AGAMBEN, 2010: 58).

A pedagogia, em geral, é já isso mesmo; a pedagogia em Filosofia ainda é mais acutilante na concessão disso mesmo, ou seja, na concessão de oportunidades de transformação da informação em saber, através da mediação do professor (cf. ALTET, 1999: 16). Este processo de transformação da informação em saber decorre pela acção interactiva numa dada situação educativa em contexto de sala de aula e mediante actos de comunicação que se estabelecem necessariamente entre o professor e os alunos.

De acordo com Olivier Reboul, na sua obra intitulada *Filosofia da Educação*, a responsabilidade do processo de educar transporta consigo o ideal do próprio ensino, do que é ensinado e, principalmente, do sujeito que aprende a ser aquilo que ainda não é ou não teve a ocasião de ser: “[...] educar não é fabricar adultos segundo um modelo, mas libertar em cada homem o que o impede de ser ele próprio, permitir-lhe realizar-se segundo o seu ‘génio’ singular” (cf. REBOUL *apud* SAVATER, 2006: 101). Trata-se quase de se cumprir um desígnio que é permitido pela educação ou pela educação que

se recebe dos outros, mas que já está em nós em potência e não ainda em acto, usando estes dois conceitos da *Metafísica* de Aristóteles.

Em forma de conclusão, a definição e representação do processo de ensino e de aprendizagem, tendo por base a aplicação do Plano de Intervenção Pedagógica, pode ser esquematicamente representado da seguinte maneira:

Factores dos objectivos da aprendizagem	Motivação	Informação	Activação	Interacção	Produção
Professor	Contextualização / Descontextualização / Recontextualização Teoria / Problema / Nova teoria Tese / Antítese / Síntese				
Aluno	Assimilação da informação		Acomodação		

Este esquema é inspirado no livro de Marcel Lebrun, *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*, onde este autor explorou um modelo sintético de cinco componentes: motivar(-se), informar(-se), activar(-se), interagir e produzir (cf. LEBRUN, 2008: 48-58). Mas elucida sobre a abrangência de factores e condicionantes no sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, nos quais considero que a Filosofia têm um papel mais relevante a desempenhar (devido à sua natureza conceptual e crítica) do que as outras disciplinas dos currículos (cf. DELEUZE & GUATTARI, 1992: 10).

Só por este último aspecto, o manual de Filosofia do 10º ano tem que responder a uma série de exigências de ordem humanista, científica, educativa, social e cultural dos alunos como seres em interacção permanente com as outras pessoas e a realidade envolvente.

Na secção seguinte procederei à descrição e caracterização do desenvolvimento e avaliação da minha intervenção pedagógica e investigadora, ou seja, serão apresentados e analisados os passos da implementação do plano geral de intervenção.

3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A intervenção pedagógica na Escola Secundária de Maximinos decorreu conforme o próprio Plano de Intervenção Pedagógica inicialmente traçado para o efeito, ou seja, o desempenho docente na sala de aula foi orientado e articulado conforme as expectativas. De resto, qualquer planificação serve, precisamente, para a obtenção de resultados previstos. Se assim não fosse, de nada serviria planificar seja o que fosse.

A prestação docente na sala de aula constituiu (e deve sempre consistir), deste modo, uma consequência calculada, ou seja, a simples aplicação do Plano de Intervenção Pedagógica, designadamente as suas actividades lectivas. Neste sentido, as planificações das aulas (cf. Anexo 6) foram fáceis e úteis na orientação e gestão da prática pedagógica, atendendo, designadamente: à unidade e à sub-unidade do programa a leccionar; às actividades a desenvolver com os alunos e face à matéria a leccionar; aos conteúdos programáticos da disciplina; aos objectivos pretendidos; às estratégias ou metodologia a seguir para a obtenção destes objectivos; à indicação dos recursos materiais necessários e a utilizar; bem como à modalidade de avaliação formativa a implementar.

Todavia, a intervenção efectiva na sala de aula, com os alunos, não pôde ser desenvolvida de uma forma completamente prevista e contemplada pelo Plano de Intervenção Pedagógica, porque uma aula é constituída por 90 minutos de interacção dinâmica e imprevisível entre o professor e os alunos. Existem sempre pequenas nuances do programa que exigem improviso ou outra explicação suplementar, intervenções pertinentes ou pedidos de esclarecimento dos alunos, interrupções de aula para pequenas solicitações, etc.

Em relação aos imprevistos regulares, perante os quais o professor não deve estar incauto, surgiram-me dúvidas quanto à adequação ao público-alvo da utilização de uma ou outra palavra mais erudita, pertencente a um nível de linguagem cuidado, evitando os níveis mais usuais entre os alunos: os níveis populares e correntes (onde se incluem a gíria, o calão e os regionalismos). Durante a leccionação no estágio, não existiram dilemas práticos fundamentais ou extraordinários, ou seja, diferentes dos habituais, daqueles com os quais os professores habitualmente se confrontam no desenvolvimento das aulas. Perante estes pequenos e quase insignificantes dilemas, os modos como os devemos encarar varia de professor para professor. No meu caso, registo apenas, por

exemplo, uma alusão que fiz a Piero Manzoni, artista italiano do século XX que se tornou conhecido por uma criação sua à qual deu o título de “Merda de Artista”, tendo chegado a ser vendida por mais de um milhão de libras. Esta obra é, basicamente, uma lata onde o artista tinha defecado, tendo sido selada e considerada criação artística pela criatividade da ideia que constitui, na verdade, aquilo que o seu título reporta.

Por que foi um dilema prático esta referência a Manzoni? Por que motivo o mencionei na aula a alunos entre os 15 e os 17 anos? Em resposta à primeira questão, porque tive que usar a palavra “merda”, numa sala de aula, tendo pedido desculpas antecipadas pelo facto e justificando o uso desta palavra com a sua existência no dicionário da Língua Portuguesa. Quanto à segunda questão, porque os conteúdos programáticos da disciplina incidiam na dificuldade de se seguirem critérios definidores para a criação artística e para a compreensão do próprio processo de criação. Piero Manzoni foi, neste sentido, um excelente exemplo da disparidade de definições sobre arte e da abrangência inventiva da criação humana, tema do programa de Filosofia.

As práticas pedagógicas foram, efectivamente, encaradas e vividas de modo muito diferente antes e depois de serem implementadas. O contexto de incerteza conduziu, como sempre, ao contexto de auto-avaliação do meu desempenho e, por conseguinte, ao contexto de melhoria da minha prática pedagógica. A perspectiva que possuo das minhas práticas pedagógicas esclarece-se por si, isto é, enquanto são implementadas. Por isso considero o ensino como uma actividade profissional reflexiva e dinâmica.

O professor é um prático e o essencial da prática é pôr o conhecimento em funcionamento, usar o que se conhece para a realização de algo (R. J. YINGER *apud* ZABALZA, 1994: 46). Para este requisito, a utilização dos recursos ou materiais didácticos constitui sempre uma possibilidade considerável a explorar na preparação das aulas e, depois, na intervenção na sala, suscitando mais ou menos interesse nos alunos em função da nossa própria criatividade na concepção desses recursos ou materiais didácticos, como foi o caso de Piero Manzoni.

Conforme já mencionei em diversas partes deste Relatório de Estágio, o desenvolvimento da intervenção seguiu o seu curso esperado pelo Plano de Intervenção Pedagógica. Por conseguinte, a avaliação a realizar sobre o meu desenvolvimento na intervenção resume-se ao registo de que esta minha intervenção foi bastante condicionada pelo dito Plano, pelo que os resultados obtidos cingem-se, acima de tudo,

ao cumprimento formal e uniforme das aulas. Nas secções seguintes tratarei com mais pormenor o desenvolvimento e avaliação da minha intervenção.

3.1. DESEMPENHO LECTIVO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O desempenho da prática pedagógica, na Escola Secundária de Maximinos, exigiu uma pré-concepção da relação comunicativa entre mim, enquanto docente, e os alunos da única turma. Por um lado, foi positivo trabalhar apenas com uma turma, porque passei mais tempo de aula com os alunos dessa turma, ao ponto de os conhecer a todos pelo nome próprio; por outro lado, foi negativo, principalmente para a minha experiência profissional no Ensino Secundário, porque não estabeleci outros contactos com outras turmas, porventura não tão assídua, participada e educada, isto é, não diversifiquei a minha experiência docente no Ensino Secundário com outras turmas e outros níveis de ensino.

A pré-concepção da relação comunicativa inspirou-se na ideia de que a linguagem é, necessariamente, multiforme e heteróclita (cf. SAUSSURE, 1978: 34-5, 42). Falo em utilização social da faculdade individual da linguagem enquanto criação da sociedade e em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou, para me reportar a uma das principais dificuldades e preocupações que presidiram à minha prática lectiva: o uso adequado, correcto e claro de um vocabulário, dado o contexto sócio-cultural de alunos entre os 15 e os 17 anos de idade e o contexto de sala de aula de iniciação à Filosofia.

Todavia, esta minha pré-concepção da relação comunicativa não evitou que, por duas ou três vezes, os alunos interrompessem o decorrer da aula para perguntarem o que significava uma dada palavra ou conceito que eu proferira ou que constava no manual escolar.

Com estas considerações pretendo justificar o acto de comunicar como um exercício de exteriorização essencialmente fundado sobre quatro princípios:

- i) Alteridade, que define o acto de comunicação como processo de troca entre parceiros (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-manual escolar) que se devem reconhecer como semelhantes (nos casos professor-aluno e aluno-aluno, por concordarem sobre o sentido da aula e partilharem motivações pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem) e diferentes (por possuírem papeis

-
- distintos: são alternadamente produtores e receptores do acto de linguagem, cada participante de um acto de comunicação, legitimado no empenhamento do seu papel, compromete-se num processo de reconhecimento do outro, quer tenha a posição ou estatuto de professor quer tenha a posição ou o estatuto de aluno);
- ii) Pertinência, pois os interlocutores (professor e alunos) devem possuir um determinado saber partilhado sobre o mundo, os valores e as normas que regulam os comportamentos sociais na escola (toda a tomada de palavra supõe uma intenção que deve poder ser reconhecida pelos interlocutores, exigindo-se que os enunciados sejam apropriados ao contexto e à finalidade);
 - iii) Influência, na medida em que o professor (locutor privilegiado) visa “influenciar” (não convencer) os alunos (interlocutores estratégicos) e “dominar” o dispositivo por inerência de funções, seja para os fazer agir, seja para os orientar na aprendizagem e na formação dos seus pensamentos críticos (ideais na leccionação da Filosofia), seja para o “comover” (a força dos enunciados depende da maneira como se fala, tendo a intencionalidade a sugestão de adopção de diferentes estratégias de influência em função do que se sabe acerca do seu interlocutor);
 - iv) Regulação, porque nos processos de comunicação é preciso regular o jogo de influências, o papel das estratégias de gestão da palavra cuja finalidade é assegurar a continuidade das trocas na sala de aula: respeito pela tomada alternada da palavra (principalmente pela tomada da palavra da autoridade científica e pedagógica na sala de aula, a do professor), aceitação ou rejeição da palavra do outro, valorização ou desvalorização do interlocutor (que pode tanto ser o professor como o aluno), etc.

Ao falar dos processos de comunicação como sistemas de trocas linguísticas públicas, acordadas, partilhadas e participadas na sala de aula, onde contribuem princípios de cooperação entre os interlocutores (cf. GRICE, 1991: 310), entendo falar de um mercado social da linguagem, onde já existe o significado e os procedimentos de regulação das trocas. Neste mercado que é a sala de aula (micro-mercado), exerce-se um jogo de oferta e de procura sobre diferentes tipos de produtos, como:

- a) Contratos de comunicação: subjacentes à ideia de que todo o acto de

comunicação se inscreve num quadro pré-estruturado, que varia consoante a definição da situação em quatro termos: 1) a finalidade das trocas; 2) a identidade dos parceiros; 3) a conversa; e 4) o dispositivo;

- b) Rituais de linguagem: comportamentos usuais que devem ser adoptados pelos indivíduos a partir do momento em que pretendem estabelecer ou manter um contacto com qualquer interlocutor;
- c) Valores sociais das palavras, que veiculam uma certa identidade social e podem transportar valores de verdade e de identidade, como no caso de sociolectos.

A sociedade prescreve, por convenção, um número de comportamentos e de fórmulas de linguagem ritualizadas e adaptadas às suas diligências. Estes rituais de linguagem correspondem aos hábitos culturais de uma determinada comunidade sócio-linguística. Se a), b) e c) constituem quadros sociais de expressão da fala, então podemos representar a comunicação na sala de aula, entre o professor e os alunos, como um jogo social, no interior do qual cada participante tem a liberdade de estabelecer diferentes estratégias de exteriorização ou expressão.

No caso das aulas de Filosofia, esta condição é muito mais emergente, porque a Filosofia é conceptual e dialéctica e, por isso, privilegia a formação disciplinada de pensamento crítico sobre temas e problemas reflexivos do nosso quotidiano.

3.1.1. AUTO-AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Em termos da auto-avaliação da intervenção pedagógica, benefício do estabelecimento prévio de critérios para normalizarem a prática docente, mediante a concepção de uma tabela que incida em aspectos nucleares, tais como:

- Competência para a exposição com clareza, concisão e correcção das informações.
- Cumprimento do tempo de leccionação da aula e capacidade de correspondência integral aos conteúdos e objectivos do programa.
- Capacidade de responder prontamente a quaisquer dúvidas ou perguntas dos alunos sobre os conteúdos leccionados.
- Habilidade em interagir dialecticamente com os alunos, de modo a obter indicações sobre a compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados na sala de aula.
- Análise crítica dos resultados das observações directas de aulas e dos inquéritos de recolha de dados sobre a importância, interesse, utilidade e pertinência do manual escolar para o sucesso escolar dos alunos.
- Apresentação aos alunos dos resultados relativos à eficácia do trabalho filosófico sobre os textos presentes no manual escolar.

A observação de aulas, realizada antes da minha própria intervenção pedagógica na sala, permitiu-me perceber vários aspectos que, aparentemente fúteis ou supérfluos, persistem quase imperceptíveis aos olhos de quem não tem preocupações inspectoras, mas que, quando definidas e interpretadas, contribuem para uma acção pedagógica mais eficiente e eficaz. Aspectos como:

Comportamentos linguísticos	Inteligibilidade da linguagem utilizada para a leccionação da aula, tendo subjacente a função de linguagem expositiva e informativa da aula.
	Falar a um ritmo fluído e constante, para se ser melhor compreendido, repetindo ideias-chave dos textos lidos na sala ou utilizando outras expressões ou palavras acessíveis a um nível de linguagem corrente, mas também cuidado.
	Falar de modo eloquente, convicto, audível e correcto (pronunciar todas as sílabas e letras das palavras, falar com ênfases e, de preferência, sem evidenciar pronúncias regionais).
	Domínio da língua portuguesa e utilização de vocabulário filosófico condizente com as aulas, mas explicado imediata ou previamente aos alunos.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

“DO SER ÉTICO E COM SENSIBILIDADE ESTÉTICA À SOCIEDADE COMO ORDEM POLÍTICA”

Comportamentos corporais	Atenção a todos os alunos, para saber se os mesmos estão com atenção na aula.
	Olhar nos olhos de todos, enquanto se expõe a aula, e nos olhos do aluno com quem se interage num dado momento
	Estar de pé e circular na sala em todas as direcções e até todos os cantos, durante toda a aula, por forma a dinamizar a exposição das matérias.
	Preocupações com a apresentação formal na sala de aula, através do uso de roupas sóbrias e condizentes com a suposta dignidade da actividade de leccionar.
Actividades propostas e desenvolvidas	Actividades propostas de natureza clara, simples e breve, adequadas às exigências de quem, como foi o caso, estava a estudar Filosofia pela primeira vez.
	Verificação da aprendizagem dos alunos pela realização das actividades.
	Envolvimento e participação da turma nas actividades na sala, limitada e condicionada pelos 90 minutos de duração de cada aula.
Gestão da palavra	Interlocução cruzada nos momentos de discussão analítica e formação de pensamento crítico sobre os conteúdos programáticos, entre o professor e os alunos e apenas entre os alunos (esgrimir argumentos sólidos e válidos sobre os seus pontos de vista).
	Fomento de perguntas inquisitivas para os alunos pensarem sobre as matérias e procurarem encontrar uma possível resposta e compreensão.
	Dirigir perguntas aos alunos que se encontravam distraídos, por forma a reconhecerem a falta de atenção, e insistir na importância de se cumprirem os objectivos de aprendizagem.
	Solicitação permanente de dúvidas, perguntas ou lacunas sobre as matérias aos alunos, em todas as aulas e por mais do que uma vez ao longo das mesmas e sempre que se terminava ou se concluía um módulo dos conteúdos.
	Incentivo à interacção entre os alunos na proposta de resposta às dúvidas ou perguntas de outros alunos, bem como na correcção dos trabalhos de casa.
	Evidenciar agrado e enaltecer o <i>feedback</i> recebido dos alunos sobre as matérias e expresso de forma voluntária e espontânea por estes.
	Expressar reforços positivos aos alunos que verbalizassem os seus pensamentos sobre os conteúdos programáticos. Enaltecer o esforço dos alunos que erravam.
	Aceitar de bom grado as participações dos alunos, recebendo os seus pontos de vista como contributos para a compreensão dos temas e problemas da Filosofia.
	Fazer sínteses das lições nos últimos minutos das mesmas, de forma a resumir as ideias-chave e a inculcar a revisão e a reflexão dos temas e problemas que pautaram cada aula.
Materiais didácticos utilizados	Recursos e materiais didácticos estruturados e pertinentes para o programa de Filosofia.
	Utilização com parcimónia de materiais e recursos didácticos utilizados nas aulas.
	Adequação dos materiais didácticos utilizados ao tempo de aula disponível para outras actividades.
Competência científica	Domínio dos conteúdos programáticos e assunção de responsabilidades pela eventual incorrecta aplicação de conhecimentos dos alunos nas suas intervenções na sala de aula.
	Esclarecimento integral de todas e quaisquer dúvidas dos alunos sobre as matérias leccionadas, desde o significado de uma dada palavra até à interpretação da tese de um autor sobre um tema ou problema da Filosofia.
	Articulação dos conteúdos ministrados em aulas diferentes, revelando conhecimento sobre as matérias e complementaridade dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.
	Fundamentação teórica das aulas, recorrendo a vários recursos, como livros específicos sobre temas ou partes do programa.
	Criatividade nas formas de expor as matérias.
Atitudes profissionais	Pontualidade, assiduidade e empenho nas aulas.
	Predisposição para o diálogo e relacionamento social na escola.

A tabela anterior resume, em sete categorias de preocupações, a minha actuação

ou performance docente na Escola Secundária de Maximinos. De uma forma sintética, a minha intervenção foi pautada por estas sete categorias de actuação ideal ou adequada ao contexto da sala de aula como espaço de partilha de responsabilidades educativas, onde se define e se constrói o processo de ensino e de aprendizagem: comportamentos linguísticos; comportamentos corporais; actividades propostas e desenvolvidas; gestão da palavra; materiais didácticos utilizados; competências científicas e atitudes profissionais.

Qualquer auto-análise ou auto-avaliação não é, por norma, muito severa ou algoz, pois, ninguém é crítico rigoroso de si mesmo, porque ninguém se pode posicionar suficientemente distante de si para realizar uma análise e avaliação objectiva. Há sempre interesses pessoais, conveniências não manifestadas, pressuposições valorativas e superlativas de nós mesmos e daquilo que fazemos face às outras pessoas. Ou seja, há sempre subjectividades, até mesmo nas avaliações que fazemos de objectos exteriores a nós. Todavia, creio que consigo condensar a minha intervenção na sala de aula, ao longo das 15 horas de leccionação, dentro destas sete categorias de preocupações ou aspectos. Para uma análise das minhas auto-avaliações das intervenções efectuadas, atente-se ao Anexo 7.

3.1.2. CONCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Qualquer prática pedagógica é susceptível de ser concebida e avaliada de diferentes formas. Independentemente da plêiade de formas ou modelos de concepção e avaliação da prática docente, procurei realizar o meu estágio seguindo princípios irrefragáveis para uma intervenção pedagógica adequada, disciplinada e eficiente. Esta intervenção pedagógica não constituiu, *ab initio*, apenas uma forma de cumprir com as expectativas e o anelo pessoais; foi também uma forma de corresponder ao gratificante acolhimento da Escola Secundária de Maximinos e, em especial, à predisposição favorável dos alunos que eu, primeiro que todos, não desejava que se sentissem como “cobaias”, objectos de experiência pedagógica para a minha formação docente, nem que os alunos notassem ou sentissem diferenças pedagógicas que pudessem afectar os seus habituais resultados escolares.

Todavia, as diferenças pedagógicas são inevitáveis, porque os estilos de leccionar são necessariamente pessoais. Caso contrário não seriam estilos nem pessoas a

interagir com os alunos. São necessariamente pessoais, na medida em que têm que ser subjectivos e variar no tom de voz, na pronúncia, no léxico utilizado, na postura ou comportamento na sala, nos gestos, na apresentação pessoal (atendendo a aspectos insondáveis, como a roupa usada pelo professor), na exposição das matérias, na atribuição de incumbências aos alunos de trabalhos para realização extra-aula, na maior ou menos simpatia e cordialidade ou tolerância às faltas de material dos alunos, etc.

Neste sentido, recordo-me perfeitamente das primeiras palavras que dirigi aos alunos com quem trabalhei, depois de eu ser apresentado à turma pela orientadora cooperante, a Dra. Adelaide Oliveira: “espero que não sintam acentuadas diferenças entre a minha maneira de leccionar e a da vossa professora habitual”. Um aluno prontamente retorquiu, dizendo “isso é impossível, a começar logo pelo tom de voz...”.

Sendo ou não impossível (já disse que o é impossível) adoptar o mesmo estilo ou maneira de leccionar sem mostrar diferenças entre professores, o importante é que os alunos, com a mudança momentânea entre o professor habitual (que os acompanha ao longo do ano lectivo) e o estagiário (que apenas ministra dez aulas), não se distraem nem se desadaptam face a um novo carácter ou a uma recém-chegada personalidade à qual não estão familiarizados, eventualmente prejudicando o seu rendimento escolar.

O que é, efectivamente, a Filosofia não é independente do que os professores de Filosofia pretendem com ela, pois, mesmo que houvesse um acordo sobre a Filosofia, ficaria sempre por resolver, como adianta João Boavida (cf. 2010: 34), “que conceitos desenvolver, que sistemas e autores estudar, que problemas, etc.”, até que, mesmo sendo tudo isto resolvido, questionemos o modo de ser professor.

“Todos os professores terão, por exemplo, ou uma formação tendencialmente espiritualista ou materialista. E isto, que tem pouca influência na maioria das outras disciplinas, tem grande peso na actividade filosófica e, conseqüentemente, no conceito de filosofia e nos seus efeitos. [...] O que ela [a filosofia] é depende de como for ensinada e aprendida e, acima de tudo, das verdadeiras intenções com que for ministrada.” (BOAVIDA, 2010: 34 e 37).

João Boavida questiona a “ensinabilidade da Filosofia”, mas logo a admite como ensinável, porque “é uma disciplina nos nossos *curricula* liceais, com seus problemas e compêndios há décadas e décadas; tem cursos nas universidades, tem história, tem autores, tem sistemas e problemas, enfim, tudo o que é necessário para ser ensinada e aprendida” (cf. BOAVIDA, 2010: 37). Permitir-me-ia resumir a concepção e avaliação

da minha prática pedagógica pela atenção dedicada a cinco domínios de intervenção:

- I. O desenvolvimento das aulas;
- II. O processo de ensino e de aprendizagem;
- III. A estrutura das aulas;
- IV. O apoio aos alunos; e
- V. A avaliação da aprendizagem.

Estes cinco domínios estão interligados; são todos interdependentes e contribuem, cada um à sua medida, para a eficiência e a eficácia da prática docente desempenhada na Escola Secundária de Maximinos.

No domínio I), a concepção da prática pedagógica seguiu quatro critérios:

- i) A consideração da utilização das tecnologias para a correspondente adequação aos resultados conseguidos na aprendizagem;
- ii) A previsão da revisão periódica dos materiais;
- iii) A garantia da adequação aos programas ou aos padrões;
- iv) A instauração de incitadores a um forte comprometimento por parte dos alunos ao nível das actividades de análise, síntese, avaliação integradas nas aulas e nas exigências.

Para estes critérios, a avaliação contemplou os seguintes itens:

- a) Identificação;
- b) Conteúdos; e
- c) Actividades.

Por correspondência, aos critérios i) e ii) incidiu o item a), no qual procedeu-se às tarefas de:

- a') descrição do material didáctico e
- a'') procedimentos de interacção com os alunos.

Ao critério iii) incidiu o item b), atendendo designadamente à informação transmitida e aos seus objectivos, quantidade, qualidade, originalidade, pertinência e posteriores actividades realizadas com os alunos face ao programa.

Ao critério iv) correspondeu o item c), considerando-se nomeadamente os tipos

de actividades (experimentação; invenção; descoberta; imitação; auto-avaliação; trabalho de grupo) e as características pedagógicas (variedade; interesse; e disponibilidade).

No domínio II), relativo ao processo de ensino e de aprendizagem, a concepção da prática pedagógica seguiu três critérios ou preocupações:

- i) Prever possibilidades de interacção entre os docentes e organizadores e os restantes estudantes através de múltiplos meios;
- ii) Fornecer ordens ou tarefas e enviar respostas aos estudantes em tempo útil; e
- iii) Favorecer a actividade dos estudantes e desenvolver o seu espírito de investigação e o seu sentido crítico face aos recursos.

Para estes critérios, a avaliação contemplou apenas o item acerca das condições da apresentação visual e sonora das aulas, tendo em conta aspectos técnicos e estéticos da apresentação dos materiais didácticos.

No domínio III), o da estrutura das aulas, a concepção da prática pedagógica atendeu a quatro critérios ou recomendações:

- i) Aviso aos estudantes das exigências ao nível da sua própria motivação e perseverança ao nível das tecnologias necessárias;
- ii) Fornecimento, de maneira clara e precisa, dos objectivos, dos conteúdos e conceitos que foram desenvolvidos, assim como os resultados esperados;
- iii) Divulgação de recursos úteis; e
- iv) Informação clara acerca do tempo necessário, dos atrasos concedidos tanto a estudantes como a professores

No domínio IV), atinente ao apoio aos alunos, a concepção da prática pedagógica teve em linha de conta:

- i) A informação clara, correcta e concisa sobre os programas, o enquadramento, o material pedagógico necessário (livros, documentos, etc.);
- ii) A advertência e informação dos estudantes na pesquisa documental de obras;
- iii) O esclarecimento de dúvidas e necessidades pedagógicas dos alunos.

Por fim, no domínio V), relacionado com a avaliação, a concepção da prática

pedagógica foi condicionada, porque o serviço docente prestado consistiu num estágio e, como é natural, a avaliação dos alunos apenas poderia ser formativa. Mesmo assim, tive em conta três aspectos:

- i) A previsão de uma avaliação criteriosa das aulas e do programa instaurado por diversos métodos e relativamente a diversos padrões;
- ii) A recolha de informações sobre os insucessos e sucessos dos alunos, a um nível mais individual quanto possível, a fim de quantificar a eficácia da minha própria intervenção; e
- iii) A revisão da pertinência dos objectivos constantes em cada planificação de aula que elaborei ao longo do estágio (cf. Anexo 6).

3.2.LINHA DE INVESTIGAÇÃO

A linha de investigação escolhida foi a da problemática do grau de complexidade e adequação proporcionada pela compreensão do manual escolar de Filosofia, intitulado *Pensar Azul*, bem como dos textos de autor que o mesmo contém.

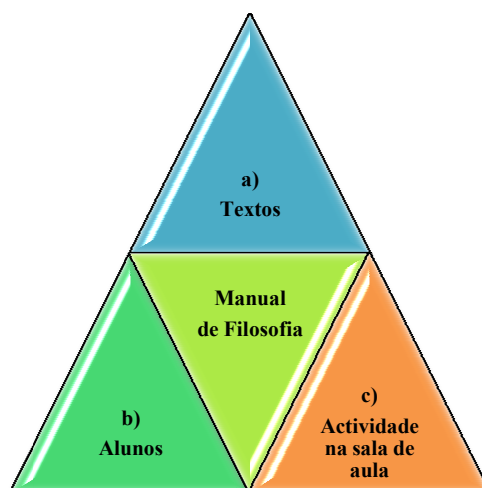
Os textos analisados são, obviamente, filosóficos e, por conseguinte, possuem características peculiares, como a capacidade que fomentam nos alunos para a especulação, a reflexão, o diálogo ou discussão crítica e racional sobre variados temas e problemas do quotidiano, designadamente:

- Princípios estruturantes da sociedade, como as relações entre Ética, Direito e Política, bem como as respectivas necessidades e funções.
- Normas jurídicas e normas morais.
- As relações entre o Homem e o Estado e a legitimação da sua autoridade.
- Condições da realização humana: a comunicação, a amizade e a justiça.
- A Justiça Social: a liberdade, a igualdade e o direito à diferença.
- A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética.
- Sensibilidade estética.
- Teorias do juízo estético: subjectivismo estético e objectivismo estético.
- O belo e o sublime.
- A criação artística e o significado de obra de arte.
- Teorias acerca da natureza da arte.

Estes temas e problemas, parte integrante dos currículos lectivos e do programa de Filosofia para o 10º Ano (cf. ALMEIDA, 2001: *passim*), foram explorados nos textos do mencionado manual *Pensar Azul* pelos alunos nas 15 horas de aulas que ministrei na Escola Secundária de Maximinos, durante o estágio profissional.

Na análise do manual de Filosofia *Pensar Azul*, foram considerados três vectores, esquematicamente apresentados, a seguir, pelas alíneas a), b) e c) na forma geométrica triangular, de modo a relevar o carácter inter-dependente entre os mesmos vectores ou alíneas e o aspecto centrípeto em torno do objecto de estudo partilhado pelo docente e a turma, ou seja, o próprio manual escolar.

Esta componente de investigação do presente Relatório de Estágio visa revelar o conjunto de trabalho subjacente à abordagem do processo de leitura e consequente compreensão dos textos do manual escolar, designadamente a procura, selecção, leitura, compreensão, análise crítica, interpretação e discussão/problematização no âmbito do Plano de Intervenção Pedagógica.



Esquema: A inter-relação do manual escolar de Filosofia com os textos constituintes, os alunos e as actividades pedagógicas.⁹

⁹ Este esquema tripartido, segundo o qual a compreensão envolve a participação de três elementos (o texto, o leitor/aluno e a actividade), também é explorado, de forma significativa e aprofundada, por Catherine Snow (cf. 2002: 12 e segs.), dando ênfase ao contexto sócio-cultural variado onde acontecem as interações.

Assim, na análise do manual escolar de Filosofia, conta como vector primordial, representado pela alínea a), a análise dos textos, na qual são factores cruciais o conteúdo, a estrutura e alguns complementos aos mesmos, como comentários explicativos, esquemas conceptuais ou ilustrações. Nesta alínea, o elemento-chave é o texto, objecto de estudo impresso no manual escolar que é ou está a ser compreendido pelo aluno numa actividade pedagógica relevante para a sua aprendizagem das matérias do programa de Filosofia.

Os alunos também desempenham um papel fundamental no processo de compreensão dos textos dos manuais escolares, tendo em conta o facto de serem leitores e possuírem determinados conhecimentos prévios, perspectivas, interesses, atitudes, capacidades no processamento cognitivo de construção de representações mentais (segundo o paradigma construtivista da Psicologia Cognitiva). Enquanto agentes preponderantes ou elementos activos e dinâmicos sobre os materiais ou recursos didácticos no processo de aprendizagem, no estudo dos manuais e na compreensão dos textos, os alunos são esquematicamente representados pela alínea b). O aluno, enquanto leitor que realiza o processo de compreensão, tem um desempenho idealmente baseado em todas as suas capacidades, habilidades, conhecimentos e experiências que traz consigo para o acto de leitura (cf. CRUZ, 2007: 70).

Na alínea c) temos a importância das actividades desenvolvidas na sala de aula, ou seja, as actividades de exploração de textos do manual e seus objectivos concretos para o processo de ensino e de aprendizagem. Nesta alínea c), assumem particular destaque os objectivos da leitura sobre os conteúdos programáticos e as estratégias e os estilos de processamento, seguindo a exposição, leitura, compreensão, interpretação e análise crítica de textos. Também são relevantes na alínea c) os processos ou mecanismos de avaliação da compreensão dos textos, nomeadamente questionários relacionados com o conteúdos dos mesmos. Segundo Vítor Cruz (cf. 2007: 70), “a *actividade*, da qual a compreensão faz parte, inclui os objectivos, os processos e as consequências associadas com o acto de ler”.

Estes três vectores, bem como as respectivas interligações, são importantes no processo de compreensão de textos. Designadamente os textos expositivos e reflexivos utilizados no ensino da Filosofia, porque exprimem determinadas perspectivas sobre a realidade. Todavia, devemos sempre considerar o contexto da interacção entre os textos,

os alunos e as actividades pedagógicas. Segundo Vítor Cruz:

“Estas três dimensões definem um fenómeno que ocorre no seio de um vasto contexto sócio-cultural, o qual, para além de interagir com cada um dos três elementos, também molda e é moldado pelo leitor, pois, se, por um lado, o contexto sócio-cultural medeia as experiências do leitor, por outro, as experiências do leitor influenciam o contexto.”
(CRUZ, 2007: 71).

Tal como as aulas, os temas e problemas suscitados pela exposição dos conteúdos programáticos de Filosofia, a actividade de pensar e o processo de ensino e de aprendizagem, também as actividades de leitura e de compreensão, através do recurso ao manual escolar, são pautadas pelo dinamismo, pela interactividade e participação auto-construtiva dos alunos e da sua formação. Em todas as disciplinas existem manuais escolares. Por norma, os manuais de uma dada disciplina são substituídos sem aparentes motivos, mas trazendo, a cada ano de renovação, melhorias ou, pelo menos, inovações metodológicas e conceptuais resultantes da aplicação de determinadas abordagens ou modelos de ensino.

Se comparar o manual de Filosofia *Pensar Azul*, com o qual os alunos do 10º ano estudaram, com o manual escolar da mesma disciplina com o qual eu, há cerca de 20 anos, tive como instrumento de apoio ao estudo, significativas diferenças são assinaláveis. Diferenças que acentuam a qualidade do primeiro face ao cariz rudimentar do meu manual do ano lectivo 1988-89. Sinteticamente, o manual escolar de Filosofia *Pensar Azul* beneficia face ao facto de conter:

- Páginas a cores, com muitas imagens a ilustrar os conteúdos programáticos;
- Grafismo criativo, moderno e dinâmico, mais apelativo ao estudo e menos cansativo à leitura;
- Textos curtos e esclarecedores das ideias fundamentais defendidas pelos seus autores;
- Comentários aos referidos textos;
- Informações dispostas de forma mais apelativa e acessível à compreensão das matérias pelos alunos;
- Mini-dicionário anexo como fascículo suplementar ao próprio manual;
- Inclusão de um caderno de actividades, instrumento de trabalho auxiliar do estudo e da aprendizagem dos alunos;
- Resumos dos capítulos com as ideias-chave a reter;

-
- Esquemas representativos dos assuntos;
 - Quadros e mapas conceptuais;
 - A apresentação do sumário;
 - A formulação de um problema inicial que pauta o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a leccionação da aula;
 - A caracterização de situações-problema para a mais fácil compreensão das matérias;
 - Fichas formativas de avaliação;
 - Propostas de actividades;
 - Exercícios para aferição e verificação da aprendizagem.

Além destas vantagens para os alunos, o mesmo manual inclui mais-valias também para os professores, nomeadamente a oferta de outros fascículos, como o *Caderno de Actividades*, o mencionado *Mini-dicionário*, *Recursos para Aulas de Substituição*, e um *Caderno de Apoio ao Professor*, com transparências e CD-ROM de Apoio ao Projecto (inclui apresentações em Power-Point e manual de Filosofia do 10º ano *Pensar Azul* em formato e-book).

3.2.1. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

O enquadramento da investigação já tinha sido apresentado no próprio Plano de Intervenção Pedagógica, pelo que, por simples motivos de economia de escrita, de limitações imposta ao número de páginas deste Relatório de Estágio e de não repetição de ideias, remeto a eventual necessidade de consulta do mesmo para a Secção 2 do Anexo 5.

Em relação aos objectivos, à problemática, à metodologia e à auto-avaliação da investigação, procedo, nas seguintes secções, a uma breve definição e caracterização destes aspectos, apesar de todos figurarem, igualmente, no Plano de Intervenção Pedagógica.

3.2.1.1. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O principal objectivo da investigação subjacente ao Plano de Intervenção Pedagógica foi aferir a adequação dos textos filosóficos presentes no manual escolar

com os conteúdos programáticos. Em concreto, pretendeu-se analisar o interesse, nos alunos, do manual escolar e dos materiais didácticos subjacentes às dimensões éticas, políticas e estéticas nas aulas de Filosofia.

Considerando a natureza dos problemas inerentes à actividade filosófica e à prática pedagógica em Filosofia, optei por evidenciar a importância dos textos para as aulas de Filosofia enquanto auxiliares estratégicos do docente no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos programáticos. Os textos apresentados e explorados no manual de Filosofia do 10º Ano *Pensar Azul*, adoptado pela Escola Secundária de Maximinos, são objecto de análise crítica e caracterização, de modo a se justificar a selecção e as propostas de actividades que os ditos textos apresentam.

3.2.1.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO (PROBLEMÁTICA)

O Plano de Intervenção Pedagógica contemplou uma componente de investigação que se destinava à problematização de conteúdos e respectivos recursos didácticos, designadamente o processo de leitura e compreensão de textos do manual escolar de Filosofia do 10º ano de escolaridade. Neste sentido, o presente Relatório de Estágio não poderia deixar de se reportar à problematização prevista no Plano e realizada durante o estágio na escola secundária.

De um modo geral, a problematização da minha intervenção é enunciável pelas seguintes perguntas:

- 1) Os textos escolhidos e seleccionados no manual adoptado pela escola são pertinentes e representativos dos objectivos pretendidos?
- 2) Os autores dos textos estão devidamente enquadrados no programa de Filosofia do 10º Ano?
- 3) Qual é a importância do trabalho filosófico sobre os textos?
- 4) Qual é o estatuto de um texto filosófico?
- 5) Qual a pertinência de um manual escolar para a formação cognitiva dos alunos?

A problematização incide apenas nos textos do manual escolar atinentes às aulas ministradas por mim, ou seja, os textos que eu próprio li, compreendi e analisei, quer enquanto professor e utilizador do manual quer enquanto problematizador ou investigador.

Neste sentido, o enunciado do problema a tratar ou a desenvolver como objectivos da investigação deste plano prende-se com a questão-central:

- ❖ O manual escolar e os seus materiais didácticos subjacentes despertam interesse dos alunos nas aulas de Filosofia?

Esta questão pode ser desdobrada nas seguintes:

- ❖ Qual é a pertinência da selecção dos textos filosóficos e dos materiais didácticos propostos pelo manual?
- ❖ Que percepções têm os alunos do modo como são apresentados os conteúdos do programa no manual escolar?
- ❖ Até que ponto os alunos, no seu estudo regular da disciplina, consideram o manual um instrumento fundamental para as suas aprendizagens e sucesso escolar?

3.2.1.3. ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO (METODOLOGIA)

Em relação às estratégias de investigação sobre a avaliação da aprendizagem, a concretização do objectivo de investigação baseou-se na análise de opiniões dos alunos, expressas em inquéritos por questionário efectuados para o efeito. Pretendi compreender as percepções dos alunos da turma com a qual trabalhei acerca da utilidade, adequação, pertinência e interesse dos conhecimentos obtidos através do manual escolar. Por conseguinte, as estratégias de investigação implementadas passaram pela recolha e análise de informações valorativas dos alunos, mediante os mencionados inquéritos e anotações registadas nas observações de aulas em que se afere o interesse e recurso dos alunos face ao manual.

Os dados registados incidiram sobre as unidades temáticas a leccionar e presentes no manual escolar, tendo os seguintes critérios:

I. Intelectuais:

- i) atitudes de análise, compreensão, problematização e reformulação de situações problemáticas;
- ii) hábitos de reflexão sobre problemas concretos, de análise de dados e situações, de deduções a partir de pressupostos, de conceptualização e estruturação de assuntos, de síntese de dados, de criação de condições de aquisição de conhecimentos, de utilização de métodos racionais de trabalho;

iii) aquisição de conhecimentos para compreensão dos conteúdos, para uso de terminologia específica, para criação de quadros compreensivos, para utilizar e relacionar teorias, para compreender e situar problemas.

II. Afectivos:

- i) atitudes de abertura a ideias novas e diferentes, de autonomia afectiva e ideológica, de cooperação, de respeito pelas normas de diálogo;
- ii) exigências de rigor nas deduções, na objectividade dos temas tratados, na imparcialidade dos juízos, na honestidade intelectual;
- iii) hábitos de manutenção de distância crítica face às situações, de cultivo de dúvida metódica, de análise racional de dados e situações.

III. Psicomotores:

- i) destreza na expressão filosófica e na utilização terminológica;
- ii) rigor na expressão filosófica e na utilização terminológica;
- iii) prontidão na expressão filosófica e na utilização terminológica.

As estratégias de investigação incidem também sobre a sempre subjectiva consideração sobre a quantidade de textos filosóficos; o trabalho filosófico que os mesmos textos permitem que os alunos realizem com o manual (nomeadamente os textos de autores clássicos da Filosofia); o trabalho filosófico destinado às actividades dos alunos; a vertente de aquisição e compreensão de conhecimentos; a reflexão filosófica a partir dos textos; a exigência da participação do professor; a correspondência aos conteúdos do programa; a percepção filosófica dos temas tratados; e as sugestões de actividades.

Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento do Plano de Intervenção Pedagógica constam da grelha de propostas de actividades curriculares a aplicar nas aulas de Filosofia do 10º Ano. Pretendi diversificar, sempre que pude, o uso de instrumentos pedagógicos utilizados nas aulas, desde o recurso a exemplos de banda-desenhada que ilustrassem, de um modo simplificador, o tema/problema em análise, até ao visionamento de diapositivos com imagens ou de pequenos vídeos (e.g. sobre a criação artística de Francis Bacon).

Considerando que a Filosofia é uma área de conhecimento eminentemente teórica, que recorre ao método conceptual, dialéctico e reflexivo para tratar de questões, temas e problemas peculiares, isto é, diferentes dos de qualquer ciência empírica (como

a física ou a Biologia), entendi que os instrumentos utilizados para a concretização do Plano de Intervenção Pedagógica idealizado foram textos filosóficos que exigem sempre um determinado género de trabalho hermenêutico sobre os mesmos. Dos mesmos textos conseguimos extrair diferentes sentidos e significados, cada vez que os lemos em diferentes momentos.

3.2.2. ADEQUAÇÃO DO MANUAL ESCOLAR E DOS SEUS TEXTOS FILOSÓFICOS

A análise da adequação do manual escolar de Filosofia está necessariamente subjacente a vários factores, designadamente: conteúdo (os textos filosóficos), à forma como esses conteúdos são apresentados e complementados por tabelas, gráficos, esquemas e/ou mapas conceptuais,

Frédéric Cossutta definiu correctamente a natureza e a importância dos textos, em particular os de Filosofia, da seguinte maneira:

“Um texto é um conjunto complexo, não apenas dividido em secções e em folhas, mas também prisioneiro duma linearidade característica do tempo e da escrita. Estas duas dimensões entrecruzam-se, graças a uma série de referências internas, que colocam numa copresença ideal todos os momentos do desenvolvimento. A obra filosófica, quer se apresente sob a forma de tratado dedutivo ou de aforismos brilhantes, é um todo que se constrói e se desfaz, aberto ao mundo e às teorias sobre o sentido, mas igualmente voltado para o universo a que ele próprio dá origem. É um conjunto móbil, animado de movimento interno, que apresenta uma rede de potencialidades discursivas, de acordo com regras e modalidades que podemos explicitar e analisar.” (COSSUTTA, 1998: 14).

O manual torna-se cada vez mais inteligível pelos alunos no decorrer do ano lectivo, na medida em que se fazem reactivações constantes dos conteúdos programáticos, em que cada momento da aula permite aos alunos se apoiarem nos precedentes, tendo como base e como instrumento privilegiado o próprio manual escolar. Também contribui para a inteligibilidade do manual a crescente familiaridade entre os alunos e o manual escolar. A estranheza inicial de um manual (com uma determinada forma e dimensão, cor e grafismo, textos e imagens) dá lugar, a pouco e pouco, a uma familiaridade favorável à aprendizagem mesmo nos alunos que persistem em alimentar algum grau de aversão e desconforto à disciplina ou ao manual.

Para a injustificada e inicial aversão ou desconforto do manual escolar contribui

não só a natureza deste como também o perfil do aluno. Neste caso, um perfil de pouca abnegação ao estudo que encara o manual, principalmente os mais volumosos, como pesos mortos que têm que transportar aos ombros ao longo de um ano lectivo. Mas a perspectiva inicial não deve ser esta ou, pelo menos, não deve ser apenas esta. Os alunos podem e devem também considerar o manual como o primeiro elemento que possuem para se familiarizarem com as matérias, mesmo antes das aulas se iniciarem e de conhecerem o correspondente professor de Filosofia que seguirá um dado manual adoptado pela escola que frequentam.

O carácter adequado ou não do manual, quer aos objectivos do programa (cf. ALMEIDA, 2001: *passim*) quer às competências esperadas nos alunos, também incide na sua natureza enunciativa poligráfica, ou seja, organizado com base numa multiplicidade de textos, excertos, autores, temas e problemas, perspectivas de análise e de hipóteses de resolução de problemas, esquemas e mapas conceptuais, etc.

Quando se confrontam com uma dada passagem ou excerto que é seleccionado e destacado, arbitrariamente, do conjunto de uma certa obra filosófica de um determinado autor e que é enunciado no manual escolar de florilégios, os alunos têm que ultrapassar exigências metódicas suplementares de leitura e compreensão para reconstruírem a problemática. Este necessário exercício metódico, segundo Frédéric Cossutta (cf. 1998: 224), justifica-se pelo facto dos manuais introduzirem partes de textos diametralmente opostas ou contraditórias nas abordagens de determinados temas ou problemas filosóficos. Partes de textos de autores diversos ou pertencentes a escolas ou correntes de pensamento divergentes, mas que surgem, lado a lado, nos manuais escolares.

Este convite à promiscuidade de autores, abordagens, perspectivas ou correntes de pensamento já não surgiria no caso da leitura e compreensão de uma determinada obra de autor, onde a linha de pensamento deste se notaria em toda a extensão da mesma obra. Todavia, as exigências pedagógicas do programa de Filosofia e dos currículos dos alunos do Ensino Secundário não permitem que estes dediquem algum do seu tempo livre à leitura e compreensão de obras de autor.

De qualquer forma, por sugestão e incentivo da professora de Filosofia da turma com a qual trabalhei no estágio, a orientadora cooperante Dra. Adelaide Oliveira, os alunos estavam a ler, no momento em que leccionei na Escola Secundária de Maximinos, a obra *Ética Para Um Jovem*, de Fernando Savater. Trata-se de um livro ligeiro, isto é, apropriado para quem se inicia no estudo da Filosofia e, concretamente,

da Ética, parte relevante do programa de Filosofia do 10º ano de escolaridade e que me coube leccionar seis aulas (nove horas) das dez aulas (15 horas) previstas e contempladas pela intervenção pedagógica do estágio profissional.

Na ocasião, tive a oportunidade de relacionar as matérias leccionadas por mim, atinentes à Política e à Ética, com esta obra de Savater. Lembro-me de ter evocado partes desta obra, auscultando a turma sobre a leitura que supostamente estariam a realizar nos tempos livres, em casa, não tendo recebido o esperado entusiasmo e *feedback* dos alunos às minhas pretensões.

Revelaria pouca perspicácia afirmar, conforme defendo, que a leitura de obras de autor favorece os vários processos de aprendizagem, tornando-nos pessoas mais criticamente activas à realidade circundante. Giorgio Agamben mencionou a relevância da obra crítica ou filosófica associada ao inevitável e activo processo de criação, neste caso, de compreensão e, conseqüentemente, de novos conhecimentos. Para este professor de Filosofia:

“Uma obra crítica ou filosófica, que não se mantenha de alguma maneira numa relação essencial com a criação, está condenada a girar no vazio, do mesmo modo que uma obra de arte ou de poesia, que não contenha em si uma exigência crítica, está destinada ao esquecimento.” (AGAMBEN, 2010: 14).

Sem precisarmos de ser tão aparentemente radicais como Agamben, os manuais de Filosofia, que compilam excertos de textos filosóficos para serem enquadrados nos conteúdos programáticos, devem ser compostos segundo a preocupação inicial e decisiva de uma selecção mais representativa e acessível dos temas e problemas, em termos de grau de dificuldade de compreensão dos seus significados. Apesar de reunir uma amálgama heterogénea de autores, correntes de pensamento, perspectivas de análise e, naturalmente, de textos, os manuais não devem deixar de ser críticos e, por conseguinte, instrumentos participativos no processo activo e dinâmico de criação de novos conhecimentos.

3.2.2.1. AVALIAÇÃO DO MANUAL ESCOLAR

O manual de Filosofia adoptado pela Escola Secundária de Maximinos intitula-se *Pensar Azul*.¹⁰ Juntamente com este manual, a editora publicou outros quatro livros de apoio ao professor, no ensino mais orientado e facilitado das matérias, e à aprendizagem dos alunos sobre temas e problemas da Filosofia:

- *Caderno de Actividades*, instrumento de trabalho auxiliar do estudo e da aprendizagem dos alunos, para uso sob a orientação do professor ou por iniciativa do próprio aluno.
- *Mini-dicionário*, para ajudar os alunos que se iniciam no estudo da Filosofia, dirigido efectivamente aos alunos do 10º ano.
- *Recursos para Aulas de Substituição*, conjunto de materiais para apoiar os professores nas diversas situações de ensino-aprendizagem, como aulas de substituição, aulas de apoio educativo, actividades de enriquecimento e de complemento curricular.
- *Caderno de Apoio ao Professor*, com transparências e CD-ROM de Apoio ao Projecto (inclui apresentações em Power-Point e manual de Filosofia do 10º ano *Pensar Azul* em formato e-book).

Como é habitual, na Introdução do manual *Pensar Azul*, os autores indicam e explicam como utilizá-lo, enumerando uma série de passos. No fundo, trata-se da explicação para o fundamento do manual, relativamente à sua estrutura e partes integrantes, bem como a definição das suas funções em termos cognitivos.

Devo registar que sempre privilegiei, quer enquanto aluno quer enquanto professor, os manuais escolares de cada disciplina, porque estes constituíam a principal,

¹⁰ Convém indicar, nesta página, as referências gerais deste manual, que são as seguintes: ALVES, Fátima; ARÊDES, José & CARVALHO, José (2009) *Pensar Azul*. Lisboa: Texto Editores. Estas indicações são repetidas nas Referências Bibliográficas, Secção 5 do presente Relatório de Estágio.

senão a única, ferramenta que os alunos e os professores partilham no processo de ensino e de aprendizagem. Na sala de aula, todos possuem a mesma ferramenta para trabalhar e, por isso, ensinar e aprender a trabalhar torna-se um processo mais fácil.

A avaliação do manual escolar *Pensar Azul* incidiu sobre a observação de vários aspectos determinantes para os esperados resultados escolares do processo de ensino e de aprendizagem. Para o efeito, elaborei uma grelha-base de concepção e avaliação do dito manual escolar (cf. Anexo 2). Conforme esta grelha, são parâmetros de análise aspectos I) intelectuais, II) afectivos e III) psicomotores.

No parâmetro I), o dos aspectos intelectuais, são considerados alguns critérios relevantes a facultar ao aluno ou a favorecer a sua aprendizagem, como i) atitudes, ii) hábitos e iii) aquisição de conhecimentos. Quando refiro i), as atitudes, cinjo-me às possibilidades do manual a) problematizar situações; b) observar e analisar situações problemáticas; c) analisar e compreender problemas; e d) formular e reformular problemas. Neste campo das atitudes, o manual escolar apenas não cumpre claramente d), o último aspecto, ou seja, a reformulação de problemas, talvez devido à necessidade prática de cumprir com exigências programáticas; limitar a extensão do mesmo manual; e seguir preocupações pedagógicas em não recorrer às próprias contradições teóricas e conceptuais da Filosofia, pois, a reformulação de problemas suscitaria dúvidas nos alunos em iniciação à disciplina. Quanto a ii), aos hábitos, atente-se ao facto do manual responder positivamente a todos os critérios ponderados, designadamente: a') reflexão sobre problemas concretos; b') análise de dados e situações; c') dedução a partir de pressupostos; d') conceptualização e análise de assuntos; e') síntese dos elementos e dados dispersos; f') criação de condições concretas de aquisição de conhecimentos; g') utilização de métodos racionais de trabalho. Relativamente a iii), à aquisição de conhecimentos, de registar que o manual a'') permite obter conhecimentos para compreender, através de textos, sugestões de actividades, questionários; b'') permite adquirir terminologia específica, definindo palavras-chave para cada unidade; c'') permite estudar e compreender as matérias através de quadros compreensivos, com descrição e interpretação da actividade cognoscitiva e com conteúdos; d'') permite utilizar e relacionar teorias, pela análise comparativa das mesmas; e e'') permite compreender e situar problemas, mas de uma forma breve e vaga.

No parâmetro II), o dos aspectos afectivos, são considerados também alguns critérios pertinentes, como i) atitudes, ii) exigência e iii) hábitos. Em i), foi importante

determinar se o manual a) está disponível às ideias novas; b) é tolerante para com as ideias dos outros; c) é autónomo afectiva e psicologicamente; d) coopera com os outros e solicita a sua cooperação; e) respeita as normas do diálogo; e f) manifesta atitudes de reflexão. O manual *Pensar Azul* correspondeu quanto a a), sensibilizando sobre problemas actuais; a b), expondo pontos de vista diferentes; a c), pelo menos ao não evidenciar preferências afectivas ou psicológicas por algo; a d), propondo actividades e recursos externos; a e), sugerindo formas de interacção entre o próprio manual e os alunos; a f), depois de apresentar textos. Em ii), na exigência, o manual a') exige rigor nas deduções; b') exige objectividade nos temas; c') exige imparcialidade de juízos de pessoas, casos e situações; e d') não permite aferir se exige honestidade intelectual. Em iii), nos hábitos, o manual a'') mantém uma distância crítica face às situações; b'') não cultiva, necessariamente, uma atitude de dúvida metódica; e c'') analisa racionalmente dados e situações.

No parâmetro III), o dos aspectos psicomotores, foram critérios importantes para esta análise i) destreza, ii) rigor e iii) prontidão. Em i), o manual escolar revelou destreza na expressão filosófica e na utilização terminológica, por exemplo, através da definição de palavras-chave em cada unidade e no glossário de apoio ao manual; em ii), o manual revelou rigor igualmente na expressão filosófica e na utilização terminológica, designadamente nas palavras ou termos específicos de determinados autores; e em iii), o manual ainda revelou prontidão também quer na expressão filosófica quer na utilização terminológica.

3.2.2.2. PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O MANUAL ESCOLAR DE FILOSOFIA

Nesta secção, desenvolvo as percepções dos alunos da turma com a qual trabalhei na Escola Secundária de Maximinos, durante o estágio profissional, sobre o manual escolar de Filosofia do 10º ano de escolaridade, adoptado pela referida escola e intitulado *Pensar Azul*. Auscultar as percepções dos alunos visou obter informações dos mesmos relativamente à questão geral da adequação do manual escolar. Esta adequação tem a ver com aspectos ou critérios mais concretos a analisar no manual, como a clareza, a correcção, a praticabilidade.

Questionar a adequação do manual orientou as perguntas que realizei no desenvolvimento do trabalho de investigação, recorrendo ao método integrativo (e não aleatório) e à aplicação do inquérito por questionário, apresentado aos alunos. Perguntas

que permitiram também reflectir sobre o papel dos textos do manual na compreensão das matérias e conhecer as percepções dos alunos sobre a utilidade do manual no estudo diário da Filosofia e no sucesso escolar no fim da aprendizagem.

A amostra do inquérito por questionário foi constituída pelos 23 alunos da turma, ou seja, 100 % do universo da turma do 10º ano.¹¹ Este instrumento de captação das percepções dos alunos foi aplicado nos últimos minutos da última aula leccionada por mim na Escola Secundária de Maximinos, ou seja, no dia 23 de Abril de 2010.

Auscultar as percepções dos alunos significa aferir o ensino da Filosofia a partir da sua aprendizagem, ou seja, conhecer e relevar as perspectivas e práticas sobre a Filosofia junto dos seus destinatários.

Conforme referi no cabeçalho do inquérito por questionário (cf. Anexo 4), o objectivo que o presidiu foi o de desenvolver a componente de investigação académica do Plano de Intervenção Pedagógica na Escola Secundária de Maximinos. Nesta componente de investigação enveredei pelo estudo sobre a importância e o contributo do manual escolar de Filosofia no contexto de estudo dos alunos na sala de aula e em casa. Para obter respostas honestas, conscientes e incondicionadas, o preenchimento do inquérito por questionário foi anónimo e as informações recolhidas não foram tratadas a nível individual.

Valorizei, todavia, o que a turma pensa ou sente sobre o papel do manual nas suas aprendizagens introdutórias à Filosofia. Como é óbvio, alertei os alunos para o facto de não existirem respostas certas ou erradas nem boas ou más; apenas as respostas que eles consideravam reveladoras daquilo que pensavam, sentiam e experimentavam com o manual ao longo de um ano lectivo de trabalho.

Esta recolha de dados foi planeada de modo a permitir e a facilitar uma avaliação da qualidade do manual escolar de Filosofia, enquanto instrumento de apoio ao sucesso escolar da turma do 10º ano (2) da Escola Secundária de Maximinos. A

¹¹ A turma é composta, na íntegra, por 24 alunos, tendo eu leccionado a 23 durante o estágio profissional, pois um desistiu antes da minha chegada.

primeira parte do inquérito por questionário incide mais sobre o comportamento de leitura dos alunos e o seu relacionamento com o manual escolar. Atesta, portanto, o carácter individual face aos hábitos de leitura, às horas de leitura, aos tipos de leitura e à utilização do manual para a aprendizagem. As questões 1 e 2 são meramente indicativas da idade e do género dos alunos.

A questão número 3 visou apurar se existem hábitos de leitura, porque a resposta a esta pergunta influencia o modo geral com que cada aluno se predispõe a encarar e a utilizar o manual. Sem hábitos de leitura, o manual pouco poderá ajudar no sucesso da aprendizagem; com hábitos de leitura, o aluno dispõe de melhores condições para a aprendizagem da Filosofia, pois, possui um insondável manancial de conhecimentos prévios para os relacionar com os conteúdos programáticos que o manual propõe através da leitura e compreensão de textos.

A questão 3.1. visou determinar o nível de hábitos de leitura fora da escola. Neste caso, a relação é proporcional: mais horas de leitura significam mais hábitos de leitura e, por conseguinte, melhores condições para o sucesso da aprendizagem, porque se dispõe de conhecimentos prévios para inter-relacionar com os conhecimentos assimilados através do manual escolar.

Quanto à questão 4, é importante determinar o tipo de leitura realizado pelos alunos, independentemente de considerar que o mais importante é haver hábitos de leitura, mesmo a de jornais ou revistas superficiais, corriqueiras e populares para diversão ou entretenimento. Se um aluno tivesse o hábito enraizado e de longa data de ler, durante várias horas por dia, livros especializados, literatura ou até sobre temas e problemas de Filosofia (sem que estes sejam considerados, propriamente, livros de Filosofia), possuiria um *background* que o colocaria em melhores condições de aprendizagem das matérias face aos colegas sem hábitos de leitura.

A questão 5 é muito reveladora da utilização que cada aluno faz do manual de Filosofia. Por isso, permite aferir a importância do dito manual no processo de aprendizagem, ou seja, o seu papel como instrumento, supostamente necessário ou imprescindível, para os resultados escolares esperados ou as competências formativas desejadas. Entre as respostas “nunca” e “todos os dias” está um radicalismo que separa não apenas o mau aluno desinteressado (considerando que este despreza o manual ou o possui por obrigação ou para não ter falta de material) e o bom aluno empenhado e auto-regulado, como também o aluno que ignora e negligencia a utilidade do manual

(considerando que este é, de facto, útil) e o aluno que retira proveito de todas as ferramentas ao seu dispor para o aproveitamento escolar.

A segunda parte do inquérito por questionário incide concretamente sobre a avaliação que cada aluno faz do manual, considerando, para o efeito, vários parâmetros, designadamente se o manual:

- a) Problematisa situações (questão 1);
- b) Formula e/ou reformula problemas (questão 2 e 3);
- c) Analisa e compreende problemas (questão 4);
- d) Reflecte sobre problemas concretos (questão 6);
- e) Analisa dados e situações (questão 8);
- f) Utilização de terminologia específica (questão 10);
- g) Existência de quadros compreensivos (questão 11);
- h) Relação com teorias diferentes ou opostas (questão 12);
- i) Disposição para ideias novas (questão 13);
- j) Expressão de ideias próprias e subjectivas (questão 14);
- k) Tolerância para ideias ou teses diferentes (questão 15);
- l) Objectividade nos temas tratados (questão 16);
- m) Rigor no conhecimento correcto que transmite (questão 17).

Esta parte do inquérito por questionário também incide sobre a importância que cada aluno atribui a aspectos, como:

- a') A importância de colocar problemas em Filosofia (questão 5);
- b') A importância do manual permitir o aluno reflectir sobre os problemas suscitados (questão 7);
- c') A importância do manual criar condições para a aquisição de conhecimentos (questão 9);
- d') A ajuda do manual no uso de termos filosóficos (questão 18);
- e') Ajuda do manual no uso de expressões racionais (questão 19);
- f') Contribuição do manual para se pensar melhor nos problemas (questão 20);
- g') Contribuição do manual para a aprendizagem dos conteúdos (questão 21);
- h') A qualidade geral do manual (questão 22).

Em termos do tratamento dos dados recolhidos em todas as questões do

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

“DO SER ÉTICO E COM SENSIBILIDADE ESTÉTICA À SOCIEDADE COMO ORDEM POLÍTICA”

inquérito por questionário, os resultados apurados são expostos nas seguintes tabelas. A primeira é relativa à primeira parte do inquérito:

Questão		Inquiridos				Tratamento e interpretação das respostas
		R	%	NR	%	
Primeira Parte	1	23	100%	0	0%	Na turma, 14 alunos têm 15 anos de idade (60,86%); 8 têm 16 anos (34,78%) e apenas 1 possui 17 anos (4,34%).
	2	23	100%	0	0%	Na turma, 14 alunos são do sexo feminino (60,86%) e 9 do sexo masculino (39,13%).
	3	23	100%	0	0%	Na turma, 15 alunos têm hábitos de leitura (65,21%) e 8 admitem que não têm (34,78%). Entre os 15 alunos que responderam que têm hábitos de leitura, 12 lêem 1 hora por dia fora da escola e 3 lêem 2 horas por dia fora da escola.
	4	23	100%	0	0%	Sobre o que costumam a ler, todos os 23 alunos da turma responderam: apenas 1 aluno admitiu ler jornais; 2 disseram ler revistas; 7 livros; 4 jornais e revistas; 4 revistas e livros; e 5 disseram ler todas as publicações enunciadas (jornais, revistas e livros). A leitura mais habitual é a de livros (30,43%).
	5	23	100%	0	0%	Em relação à utilização do manual escolar de Filosofia, 9 alunos disseram que o utilizam às vezes (39,13%) e 14 alunos responderam que o utilizam quase todos os dias (60,86%), o que constitui um dado significativo.

Questão		Inquiridos				Escala entre 1 (mínimo) e 5 (máximo)									
		R	%	NR	%	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Segunda Parte	1	23	100%	0	0%	2	8,69%	1	4,34%	5	21,73%	12	52,17%	3	13,04%
	2	23	100%	0	0%	0	0%	1	4,34%	4	17,39%	13	56,52%	5	21,73%
	3	23	100%	0	0%	0	0%	1	4,34%	4	17,39%	13	56,52%	5	21,73%
	4	23	100%	0	0%	0	0%	1	4,34%	4	17,39%	12	52,17%	6	26,08%
	5	23	100%	0	0%	0	0%	0	0%	4	17,39%	11	47,82%	8	34,78%
	6	23	100%	0	0%	0	0%	1	4,34%	6	26,08%	12	52,17%	4	17,39%
	7	23	100%	0	0%	0	0%	0	0%	6	26,08%	11	47,82%	6	26,08%
	8	23	100%	0	0%	0	0%	0	0%	6	26,08%	12	52,17%	5	21,73%
	9	23	100%	0	0%	0	0%	0	0%	5	21,73%	10	43,47%	8	34,78%
	10	23	100%	0	0%	0	0%	1	4,34%	5	21,73%	9	39,13%	8	34,78%
	11	23	100%	0	0%	0	0%	0	0%	3	13,04%	10	43,47%	10	43,47%
	12	23	100%	0	0%	0	0%	0	0%	6	26,08%	7	30,43%	10	43,47%
	13	23	100%	0	0%	0	0%	1	4,34%	7	30,43%	12	52,17%	3	13,04%
	14	23	100%	0	0%	0	0%	3	13,04%	7	30,43%	8	34,78%	5	21,73%
	15	23	100%	0	0%	0	0%	0	0%	10	43,47%	11	47,82%	2	8,69%
	16	23	100%	0	0%	0	0%	0	0%	6	26,08%	11	47,82%	6	26,08%
	17	23	100%	0	0%	0	0%	0	0%	6	26,08%	15	65,21%	2	8,69%
	18	23	100%	0	0%	0	0%	1	4,34%	2	8,69%	11	47,82%	9	39,13%
	19	23	100%	0	0%	1	4,34%	0	0%	6	26,08%	8	34,78%	8	34,78%
	20	23	100%	0	0%	0	0%	2	8,69%	4	17,39%	12	52,17%	5	21,73%
	21	23	100%	0	0%	0	0%	0	0%	3	13,04%	14	60,86%	6	26,08%
	22	23	100%	0	0%	0	0%	0	0%	3	13,04%	17	73,91%	3	13,04%

Para a interpretação das colunas referentes aos inquiridos, a letra R significa “respondentes” e as letras NR querem dizer “Não Respondentes”. Na segunda tabela, nas colunas relativas à “Escala entre 1 (mínimo) e 5 (máximo)”, com o fundo sombreado estão registados os valores mais altos para cada questão, ou seja, a maior frequência de resposta dos alunos na escala de 1 a 5.

Na primeira parte do inquérito por questionário, 8 alunos (todos os que respondem não) disseram, paradoxalmente, que não têm hábitos de leitura e, depois, indicaram a leitura de jornais e livros na questão 4. Deste modo, os valores quantitativos obtidos no inquérito por questionário nas questões 3 e 4 não correspondem.

Entre os inquiridos, 14 alunos responderam que utilizam o manual escolar *Pensar Azul* quase todos os dias (60,86%), o que constitui um dado significativo. 73,91% foi o valor mais alto registado nas respostas dos alunos e corresponde à última questão do inquérito, ou seja, é a resposta geral acerca da qualidade do manual. Neste caso, quase $\frac{3}{4}$ da turma consideram o manual com qualidade no nível 4 da escala de valor de 1 (mínimo) a 5 (máximo).

Saliente-se os valores obtidos nas questões 20 e 21, com percentagens de 52,17% e 60,86%, respectivamente, pois houve 12 e 14 frequências de respostas no nível 4 da escala.

3.2.3. O PROCESSO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

Ao propor uma abordagem construtivista da compreensão de textos, a Psicologia Cognitiva inspirou, de certo modo, a formação da perspectiva utilitária da Psicologia Educacional que reconhece a importância da aprendizagem a partir dos textos. Quando as proposições são lidas, atribuímos-lhes representações durante o processo de compreensão do texto. Esta compreensão resulta do contexto linguístico, do conhecimento geral partilhado pelo autor e os leitores.

A compreensão é uma actividade cognitiva permanente em estado de vigília consciente. Muitas vezes, sem nos apercebemos, interpretamos constantemente a realidade multifacetada à nossa volta, desde as expressões verbais faladas ou escritas ou os comportamentos sociais das outras pessoas eivados de significados (como interpelações interrogativas que nos dirigem) até estados de coisas que não têm a intervenção humana (como um pôr-do-sol).

Para corresponder às naturais e imediatas exigências de compreensão da linguagem, os falantes devem ter competência linguística e um conhecimento da língua e das relações estruturais entre as palavras, descritas através de um conjunto formal de regras.

Perante uma frase de um texto, um aluno fica com a ideia de uma sequência ordenada de palavras. Para Noam Chomsky, nessa situação existe mais alguma coisa para além do que o aluno vê escrito no manual escolar. Em *Estruturas Sintáticas* (cf. 1980) e *Aspectos da Teoria da Sintaxe* (cf. 1975), Chomsky caracterizou estas relações estruturais como sendo profundas e superficiais. A estrutura superficial refere-se às palavras escritas; a estrutura profunda é o significado mais abstracto da frase (cf. LENCASTRE, 2003: 13).

Na perspectiva de Chomsky, segundo Leonor Lencastre:

“Duas frases podem ter estruturas superficiais diferentes e no entanto ter a mesma estrutura profunda (o mesmo significado) ou ter estruturas superficiais similares e estruturas profundas muito diferentes. Segundo Chomsky o ser humano compreende uma frase transformando a sua estrutura superficial numa estrutura profunda básica, utilizando regras, durante a compreensão, para efectuar essa conversão. Também utiliza regras de transformação para converter a estrutura profunda numa estrutura superficial, por exemplo durante a fala ou a escrita.” (LENCASTRE, 2003: 13).

A perspectiva de Chomsky é muito interessante e relevante para a compreensão das características estruturais da linguagem, mas é tributária da interpretação analítica e pragmática de Ludwig Wittgenstein. Na sua conhecida obra intitulada *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein referiu-se à “gramática profunda” e à “gramática de superfície” (*depth grammar* e *surface grammar*, respectivamente) das palavras, distinguindo claramente estas duas dimensões e recomendando um cuidadoso uso da linguagem (cf. WITTGENSTEIN, 1996: § 664).

Segundo Wittgenstein, a Filosofia tradicional segue o enfoque desta última dimensão, ou seja, interessa-se mais pelas características imediatamente evidentes das palavras, esquecendo o seu uso (cf. WITTGENSTEIN, 1996: §§ 10-4). Wittgenstein criticou o método tradicional de analisar e classificar a linguagem pela superfície ou pela forma (cf. WITTGENSTEIN, 1993: § 462).

À “gramática de superfície” corresponde a identidade da estrutura frásica (a morfologia e a sintaxe) de expressões verbais com semântica diferente, como as

proposições a) “Eu tenho uma dor de dente” e b) “Eu tenho um livro” (cf. 1996: §§ 572-573). À “gramática profunda” corresponde a gramática filosófica, a das regras e dos critérios do uso da linguagem que, entre as mencionadas proposições, é diferente. As ditas proposições a) e b) possuem a mesma estrutura, isto é, a mesma gramática de superfície, mas não a mesma gramática profunda, ou seja, o significativo uso do significado das palavras.

Concordo com Leonor Lencastre (cf. 2003: 16) quando esta autora menciona que “a compreensão é um processo construtivo, em que a informação de um estímulo se associa com informação já existente na memória”. Neste sentido, os alunos constroem conhecimentos das matérias do programa de Filosofia constantes no próprio manual que os acompanha, todos os dias, ao longo do ano lectivo, em vez de, simplesmente os receberem de maneira passiva.

“Compreender algo é o resultado de actividade mental por parte do sujeito, que utiliza informação externa. O sujeito não armazena a informação tal como a recebe, mas transforma-a, e liga-a ao conhecimento que já possui, utilizando-a para construir uma interpretação coerente do mundo e dos seus acontecimentos.” (LENCASTRE, 2003: 16).

Deste modo, a compreensão resulta ou da ligação da informação recentemente recebida a representações já existentes na memória dos alunos ou da formação de novas ligações entre elementos de conhecimento já estabelecidos. Esta abordagem da compreensão considera-a como uma construção de ligações entre os “novos” conhecimentos e os conhecimentos já adquiridos. Ligações idiossincráticas, porque cada sujeito estabelece este tipo de ligações de modo único e pessoal, na medida em que constrói significados ou sentidos interagindo com o texto, tendo por base experiências prévias subjectivas ou diferentes capitais culturais, segundo a terminologia adoptada por Bourdieu e anteriormente focada neste Relatório de Estágio (cf. Secção 2).

Devido à sua complexidade, o processo de compreensão de textos é variável de leitor para leitor e conforme o tipo e nível de processamento envolvido (cf. LENCASTRE, 2003: 18), independentemente de um dado texto constituir o mesmo objecto de estudo e compreensão por parte dos alunos de uma turma. O carácter variável do processo de compreensão de textos deve-se, pelo que tenho enunciado, a vários factores, designadamente os três vectores do triângulo supra-mencionado:

- a) As características dos textos de Filosofia, ou seja, o carácter necessariamente

complexo e aporético dos textos filosóficos presentes no manual escolar, com propriedades específicas por serem textos de iniciação à Filosofia, conforme o programa do 10º ano de escolaridade;

- b) As características de cada aluno, ou seja, os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos, enquanto elementos activos e dinâmicos nos seus processos de aprendizagem, no momento de leitura e compreensão, na sala de aula, dos textos do manual escolar, bem como os eventuais preconceitos face a determinados temas e problemas do programa e as pessoais perspectivas, interesses, atitudes e capacidades cognitivas que influenciam o reconhecimento e a compreensão/interpretação do que está escrito;
- c) As circunstâncias e objectivos das actividades de leitura e compreensão, ou seja, os objectivos concretos das actividades desenvolvidas na sala de aula, conforme as estratégias de intervenção pedagógica planificadas para o processo de ensino e de aprendizagem (cf. Anexo 6).

Considerando a interacção entre o aluno e o texto como base da compreensão e a construção de significados através da identificação das ideias relevantes do texto, podemos admitir um determinado relativismo ou subjectivismo semântico no processo de compreensão pela leitura de textos, designadamente de Filosofia, entre os jovens alunos que, no caso de frequentarem o 10º ano de escolaridade, estão a contactar pela primeira vez com esta área disciplinar complexa.

Mas, a complexidade não é propriedade apenas dos conteúdos programáticos da Filosofia; está também presente no processo cognitivo de compreensão, que requer a intervenção da memória, dos conhecimentos já adquiridos no passado, de capacidades de codificação e decodificação de significados e de operações e raciocínios inferenciais sobre o que se está a tentar compreender no momento em que se lê um certo texto ou excerto de um filósofo sobre um tema, assunto ou problema filosófico suficientemente relevante para constar no manual escolar.

O processo de compreensão de textos implica que os alunos, depois de, efectivamente, realizarem a leitura e a consequente compreensão de um determinado texto, sejam capazes de responder a questões sobre esse mesmo texto, evocá-lo ou resumirá-lo, verificar afirmações sobre ele ou até parafraseá-lo não apenas na sequência

das actividades lectivas previstas para uma dada aula, como também já mais adiante no processo de ensino e de aprendizagem, quando estiverem a ser leccionadas outras matérias e os alunos considerem pertinente estabelecer um paralelismo com o texto que trabalharam em aulas anteriores.

Construir uma representação do significado do texto ou construir significados a partir da identificação e apreensão das ideias centrais do texto pressupõe a defesa de uma perspectiva construtivista que entende a compreensão como um conjunto de processos inter-relacionados, ou seja, a compreensão como uma procura e construção activa de significados. Esta perspectiva afastar-se-ia de uma outra perspectiva tradicional da leitura compreensiva, segundo a qual o processamento se realizaria palavra por palavra, formando séries combinadas em frases, através de uma tradução mecânica de um código. Enquanto nesta visão tradicional e sequencial do processo de leitura e compreensão de textos, o significado residiria no próprio texto, na visão interactiva sobre a construção activa do significado do texto, o leitor cria o significado, tendo por base o seu conhecimento prévio e o próprio texto.

Ao adoptar uma perspectiva mais interactiva sobre a construção activa do significado do texto, procurei transformar a sala de aula numa espécie de laboratório onde todos, eu e os alunos da turma, colaboravam no processo de compreensão das ideias contidas nos textos filosóficos, participando e partilhando as suas formas de ver e sentir os significados até se considerar que já não restavam dúvidas para ninguém acerca do significado e do sentido dos textos. Esta estratégia conceptual sobre a leitura compreensiva conduziu a uma eficaz e constatável apreensão activa e partilhada dos alunos no processo de aprendizagem na sala de aula. Foi como se cada aluno assumisse o papel, no processo de aprendizagem da Filosofia, de participante activo, construtor de conhecimento ou “aprendiz espontâneo”, utilizando a expressão de G. A. Miller (cf. 1977, *passim*).

Tendo em conta a adopção desta estratégia, posso admitir que a minha intervenção pedagógica foi tributária de um moderno paradigma construtivista da Educação. Todavia, a implementação desta estratégia de leitura e compreensão de textos implicou algumas condicionantes, como:

- i) A escolha cuidada, preventiva e prévia dos referidos textos já constantes no manual ou introduzidos por mim como complemento ou diversificação da proposta estipulada pelo próprio manual;

-
- ii) A extensão das unidades de texto, adequadamente reduzida, para evitar o cansaço dos alunos, facilitar o acompanhamento das ideias-chave dos autores dos textos, conforme o programa de iniciação à Filosofia, e permitir diversificar o trabalho dos alunos e realizar outras actividades lectivas na aula;
 - iii) O tempo de leitura, que implica exigências maiores quando o aluno tem de manter uma grande quantidade de informação na memória operatória;
 - iv) O momento da leitura e compreensão dos textos no tempo de duração da aula, que deve ser estrategicamente colocado em função da exposição das matérias e, na minha perspectiva, nos primeiros 30 minutos de aula, altura em que os níveis de atenção dos alunos estão altos;
 - v) O texto de Filosofia, que exige um trabalho complementar de exegese, hermenêutica e discussão crítica e analítica, devido ao seu cariz expositivo, reflexivo, dialéctico e aporético;
 - vi) O trabalho de interpretação e de verificação da interpretação como medida de desempenho na compreensão dos textos, realizado quer durante a leitura (para aferir e examinar o processamento da linguagem durante a compreensão, interrompendo a leitura) quer depois de terminada a leitura (para aferir os resultados da compreensão), através de perguntas sobre o texto dirigidas ou à turma ou a um aluno em particular.
 - vii) A clareza da leitura para facultar a clareza na percepção das palavras e a correcção da interpretação de significados, exigindo-se o esclarecimento de eventuais dúvidas acerca do significado de palavras ditas “difíceis” ou desconhecidas pelos alunos por não fazerem parte do seu léxico.
 - viii) A adopção do método do “pensar alto”, convidando os alunos a não recearem verbalizar os seus pensamentos, ideias e associações espontâneas que surgem quando confrontados com o texto ou partes do mesmo, já na fase posterior de verificação da aprendizagem ou de problematização das ideias-chave expostas nos textos lidos em voz alta (por mim, quando a dificuldade semântica se impunha, ou por um aluno escolhido por mim) e compreendidos por todos.
 - ix) Assinalamentos no texto ou já presentes no manual ou propostos por mim na aula, depois da leitura e para facilitar a compreensão, podendo ser palavras

ou frases mais importantes que revelam, de forma mais explícita, a informação apresentada no texto (por exemplo, palavras apontadoras da opinião do autor sobre as ideias do texto, como “muito importante”, “principal”, “atenção”).

No processo de compreensão de textos, os alunos devem realizar um conjunto de tarefas como se reagissem por automatismo perante um dado texto que lhes é proposto como actividade:

- a) Identificar o objecto de estudo enquanto suporte formal para a aprendizagem no contexto das actividades a realizar na sala de aula;
- b) Reconhecer o objecto de estudo enquanto ferramenta conceptual para a aprendizagem no contexto dos conteúdos do programa;
- c) Interrogar o conteúdo do texto;
- d) Explorar as partes mais importantes e portadoras de sentido;
- e) Reconhecer globalmente as palavras usadas no texto, entendê-las e descodificá-las com base na constituição de um dado léxico ou vocabulário funcional que dá sentido às palavras (familiaridade com a estrutura semântica e sintáctica do texto);
- f) Conhecer as usuais convenções da escrita (recursos estilísticos) de modo a se alcançar os diferentes propósitos através do texto (e.g., ironia, sarcasmo, hipérbole, etc.);
- g) Raciocínio inferencial para “ler nas entrelinhas”;
- h) Adquirir o conteúdo informativo do texto através de esperadas competências linguísticas¹² dos alunos e dos seus conhecimentos prévios;

¹² Atente-se à distinção evidenciada por Noam Chomsky entre *competence* (sistema de regras gramaticais e semânticas que identificam uma língua e guiam o locutor que sabe essa língua, ou seja, o conhecimento que temos da língua que falamos, a capacidade congénita ou o *habitus* inato para produzir e interpretar frases correctas) e *performance* (o uso variável e idiossincrático que fazemos do sistema ou do conhecimento da língua), conforme as considerações sobre o aspecto criador da utilização da linguagem (cf. CHOMSKY, 2000: ix, 57-60).

-
- i) Reconstruir os enunciados e memorizar o conjunto de informações semânticas.

Como se depreende, o processo de leitura e consequente compreensão de textos filosóficos é bastante complexo e, por conseguinte, não se reduz à simples decodificação e reconhecimento das palavras. Pelo contrário, significa, sobretudo, cumprir com o desígnio da proposta de actividade lectiva: compreender inequivocamente a mensagem escrita no texto. Esta compreensão é o objectivo final da leitura.

O processo de leitura e consequente compreensão de textos filosóficos significa também, por um lado, desconstruir ou desmontar a arquitectura das palavras e frases que, através de significados ardilosos, sustentam os sentidos, ideias e pensamentos dos respectivos autores sobre temas e problemas naturalmente difíceis de abordar, por serem, alguns deles, abstractos; por outro lado, construir novos significados através de interacções e envolvimento com o texto.

Vários estudos sobre a compreensão da leitura assinalam que a compreensão de um texto é o produto de um complexo e interactivo processo regulado pelo leitor sobre o seu próprio conhecimento prévio e o conhecimento proporcionado pelo texto (cf. LENCASTRE, 2003: *passim*; CRUZ, 2007: 70 e segs.).

Se mencionei acima alguns aspectos que contribuem eficazmente para o processo de compreensão de textos (tendo em conta a natureza dos próprios textos de Filosofia, as tarefas e objectivos das actividades pedagógicas propostas e desenvolvidas na sala de aula e a suposta apetência e capacidades dos alunos do 10º ano de escolaridade para temas e problemas de iniciação ao estudo da Filosofia), também devo considerar alguns factores causadores de problemas na compreensão da leitura. Por exemplo, Vítor Cruz (cf. 2007: 71), citando *Las Dificultades de Aprendizaje* de Sylvia Defior Citoler, salienta os seguintes:

- Deficiências na decodificação;
- Confusão sobre as exigências da tarefa;
- Pobreza de vocabulário;
- Conhecimentos prévios escassos;
- Problemas de memória;
- Desconhecimento e/ou falta de domínio das estratégias de compreensão;

-
- Escasso controlo da compreensão;
 - Auto-estima baixa;
 - Escasso interesse pela tarefa.

Existem vários níveis de compreensão. Por exemplo, os alunos podem ter uma compreensão mais ou menos profunda e exaustiva de um dado texto de Filosofia e essa mesma compreensão variar de aluno para aluno, porque as turmas são heterogéneas e cada aluno transporta para a sala de aula todo o seu *background*.

De acordo com Vítor Cruz (cf. 2007: 72), podemos sistematizar quatro tipos ou níveis de compreensão. Os tipos ou níveis de compreensão de texto variam de autor para autor.

Todavia, os níveis mencionados de seguida são considerados, no presente Relatório de Estágio, aceitáveis para representarem a complexidade, profundidade e exigência do processo de compreensão de textos:

Nível de compreensão	Caracterização da compreensão
I) Literal	Reconhecimento e a memória dos factos estabelecidos no texto, tais como as ideias principais, detalhes e sequência dos acontecimentos.
II) Interpretativa	Reconstrução do significado do texto, ou seja, obtenção de significados inferenciais do acto da leitura. Derivação de generalizações, distinção do essencial, abstracção da mensagem do texto como um todo, diferenciação das conclusões justificadas das não justificadas, interligação de dados contraditórios, etc.
III) Avaliativa ou crítica	Formação de juízos, expressão das opiniões próprias, análise das intenções do autor do texto, processamento cognitivo elaborado.
IV) Apreciativa	Afectação pelo conteúdo do texto e/ou pelo estilo de expressão do autor, sugestionando o aluno a comportar-se em conformidade com o que leu e influenciando-o positivamente nas suas atitudes, comportamentos, pensamentos, conhecimentos, modos de ver e interpretar a realidade retratada e descrita no texto.

No nível I), para entender a informação do texto, torna-se necessário que o aluno relacione a informação concreta referente à leitura com os seus conhecimentos prévios e experiências passadas, apesar de se admitir, *a priori*, que toda a informação de que o

aluno necessita está contida no texto. Neste primeiro nível é exigida a compreensão das palavras individualmente e do contexto onde estas são utilizadas para se aceder ao significado de um dado texto. Segundo Vitor Cruz:

“[...] a compreensão da leitura é algo mais do que uma simples construção de significado, pois também implica uma reconstrução deste significado, isto é, a pessoa deve ser capaz de obter um significado inferencial da sua leitura, o que corresponde à *compreensão interpretativa*.” (CRUZ, 2007: 72).

No nível II), com a qual a supra-citação de Vitor Cruz termina, o aluno “tem que se comprometer com o texto num processo interactivo, explicando-se deste modo que diferentes pessoas encontrem significados diferentes num mesmo texto” (cf. CRUZ, 2007: 72). Neste nível de compreensão interpretativa, o objectivo específico que deve conduzir o aluno a abordar a leitura e a finalidade com que o aluno deve utilizar a informação do texto determinam o nível de abstracção na relação proporcional “mais participação activa, melhor será a compreensão do dito texto”. Quando refiro a “mais participação activa”, devo especificar que esta é do aluno e consiste em relacionar o texto com a sua experiência e conhecimentos prévios.

No nível III), exige-se muito mais dos alunos no processo de leitura e compreensão dos textos de Filosofia. Nas aulas ministradas na Escola Secundária de Maximinos, a leccionação da matéria relacionada com a dimensão estética, designadamente acerca do subjectivismo estético e da concepção do belo e do sublime, conforme o programa do 10º ano de escolaridade, tive a oportunidade de implementar este nível de compreensão e, inclusivamente, testar ou verificar essa mesma compreensão com os alunos. Por exemplo, depois de expor várias representações pictóricas, perguntei repetidamente aos alunos o que viam, pensavam ou sentiam, ou seja, se consideravam “bela” a representação e que justificassem as respostas. Ora, proferir a proposição “A representação pictórica é bela” resulta da formação de um juízo e é a expressão concreta de um juízo de valor estético, que convidou os alunos da turma a expressarem as suas opiniões próprias de modo espontâneo ou interpelado. Este nível de compreensão também foi exercitado e verificado em momentos de leitura, como foi o caso de um poema de Miguel Torga, intitulado Pietá (cf. Anexo 1: “Diapositivos utilizados para exposição das matérias nas aulas”), a partir do qual todos os alunos perspectivaram e analisaram as intenções deste poeta, mediante um processamento cognitivo elaborado.

No nível IV), a compreensão apreciativa ou de apreciação identifica-se com o grau em que o aluno é afectado pelo conteúdo do texto, pelas personagens intervenientes ou pelo estilo de expressão do autor. Este nível corrobora e confirma a tese, segundo Vítor Cruz (cf. 2007: 73), de que a leitura é um processo de comunicação entre o escritor e o leitor.

Tendo por base um moderno paradigma construtivista da Educação que sustenta que a compreensão de textos dos manuais escolares resulta de um processo construtivo em que o aluno é um elemento activo e participante interessado, os mencionados quatro níveis de compreensão pressupõem também uma dimensão construtivista. Construir significados e compreender textos requer níveis aprofundados de compreensão. Para os alunos da turma compreenderem rigorosamente os textos dos autores do programa e para eu possuir algum sinal que certificasse e verificasse essa mesma compreensão, coloquei em todas as aulas perguntas que norteavam a leccionação, conforme a prévia planificação das aulas (cf. Anexo 6), às quais os estudantes foram respondendo, cada vez com mais iniciativa, à-vontade e capacidade reflexiva. Desde perguntas genéricas como “Qual é a tese do autor expressa no texto?” ou “Qual o sentido geral do texto?” até perguntas mais específicas como “O que significa o conceito ‘belo’?” ou “Por que devemos obedecer às regras da sociedade?”.

É precisamente acerca da importância de colocar perguntas numa área disciplinar reflexiva, como é a Filosofia e o seu ensino inicial, que dedico a seguinte secção deste Relatório de Estágio, na sequência da caracterização do processo de compreensão de textos.

3.2.3.1. PERGUNTAR PARA COMPREENDER E CONHECER

No processo de desenvolvimento da natureza humana, a Educação permite descobrir e desenvolver capacidades (de crítica, de criação, de lógica, de sentido estético ou de ética do pensamento dos jovens), com base na Filosofia enquanto Teoria da Educação. A Educação deve ser encarada como um processo de desenvolvimento intelectual (do raciocínio, do questionamento, da investigação e da formação de conceitos e da tradução) dos jovens para o pensar por si, tendo a Filosofia, neste caso, uma importância indiscutível. Como sublinhou Desidério Murcho, os professores de Filosofia aprendem a comentar textos, mas não a pensar (cf. MURCHO, 2002: 10).

Um exemplo clássico e representativo deste problema de desfasamento

curricular¹³ é o ensino da Lógica: em vez de se aprender a realizar o cálculo proposicional e de predicados de primeira ordem (que constitui matéria elementar para a formação em Filosofia), aprende-se o que disseram Gottlob Frege ou Bertrand Russell acerca destes mesmos cálculos ou, por vezes, aprende-se a comentar os textos de Lógica destes dois filósofos. Quase por consequência, os professores de Filosofia legam essa deficiência curricular aos alunos, essa limitação do exercício crítico da razão, quando ensinam seguindo textos do manual que já se encontram previamente formatados para serem explorados na sala de aula, limitando os modos de ver e pensar sobre os temas e problemas do programa. Segundo Desidério Murcho:

“O objectivo do ensino da filosofia devia ser formar filósofos, tal como o objectivo do ensino da música é formar músicos. Mas, como é óbvio, nem todos os músicos são Beethovens e nem todos os filósofos são Kants. Mas o domínio elementar da música exige-se a todos, Beethovens ou não, e o mesmo acontece na filosofia.” (MURCHO, 2002: 12).

Esta ideia não é assim partilhada por todos os investigadores e estudiosos especializados no ensino da Filosofia. Por exemplo, Santana Dionísio, numa perspectiva realista, já tinha alertado para os limites das aspirações dos professores de Filosofia, realçando que “o ensino da filosofia para adolescentes não pode ter como aspiração fundamental a de ‘criar’ filósofos” (cf. DIONÍSIO, 1952: 51). Este autor aceita o papel de guia dos alunos para qualquer professor, admitindo que esta é, no entanto, uma actividade difícil e determinante.

É conhecido o exemplo apresentado por Kant, o de alguém que leu a *Crítica da Razão Pura* sem perceber o contexto filosófico desta obra, sendo como alguém que lê um livro de Geometria sem nada saber sobre esta disciplina e, todavia, pensar que o

¹³ Desfasamento entre i) o que se aprende para depois se ensinar, ii) o que efectivamente se ensina e iii) o que se deve ensinar de acordo com o programa oficial.

livro é um manual para ensinar a desenhar¹⁴ (cf. KANT, 1982: 204).

A Filosofia é uma área ou campo disciplinar diferente das outras áreas ou campos de estudo. Para estudar Filosofia é necessário fazer Filosofia. Mas, conforme Kant, para ser um historiador de arte ou estudar poesia não é necessário pintar ou ser um poeta, respectivamente; da mesma forma que podemos estudar música sem tocar um instrumento.

Um mapa é um dispositivo de representação e de uso com sentido para a realidade. Se o valor de um texto filosófico ou, de modo mais geral, o valor de um manual escolar de Filosofia, pode residir ou consistir na sua capacidade de representação significativa da realidade, sendo capaz de facilitar a sua compreensão aos alunos com idades determinadas, no caso dos desenhos que ilustram um texto filosófico ou científico, Fritz Mauthner (cf. 2001: 71) defendeu que considerá-íamos mentecapto o indivíduo que quisesse fazer uma viagem de investigação por África sobre um mapa, em vez de sobre o terreno, e lhe diríamos: “com a lente mais poderosa não poderias encontrar no mapa mais do que já descobriram ou acreditaram descobrir os teus antecessores”. Os desenhos, por mais naturais e fiéis que sejam, nunca passam de esquemas.

No § 170 do primeiro volume de *Remarks on the Philosophy of Psychology*, Wittgenstein mencionou algumas situações onde uma forma de cegueira não permite um comportamento normal, isto é, um comportamento semelhante ao das outras pessoas. Wittgenstein apresentou o exemplo de uma pessoa que não gosta de ver um desenho ou uma fotografia, porque essa pessoa diz que a descoloração dos seres humanos é feia, e o exemplo de uma pessoa que admira a paisagem enquanto olha para um mapa e exclama “Que gloriosa vista!”.

Em relação ao método aplicado nas aulas de estágio profissional e a aplicar nas

¹⁴ A título de exemplo de vida enquanto filósofo credível e admirável, Wittgenstein costumava dizer que nunca poderia fundar uma escola: “Sou mesmo *Eu* que não posso fundar uma escola, pois, um filósofo pode fazer isso? Eu não posso fundar uma escola, porque eu não quero, na verdade, ser imitado. De qualquer maneira, não por aqueles que publicam artigos em revistas filosóficas.” (cf. WITTGENSTEIN, 1998a: 69).

aulas de Filosofia (ou até em outras áreas disciplinares), o ensino e a aprendizagem da Filosofia, enquanto pensamento crítico, deve basear-se no diálogo e na reflexão, incidindo em quatro eixos fundamentais:

- 1) Perguntar: colocar perguntas mesmo que estas pareçam absurdas ou inúteis, porque podem estar explícitas nos textos do manual escolar. As pessoas sempre procuraram conhecer (e conhecer o mais possível) o mundo que as rodeia. Para isso, sempre procuraram fazer interrogações sobre tudo o que existe.
- 2) Conceptualizar: procurar e encontrar palavras para descrever as coisas ou as situações do dia-a-dia em que nos encontramos ou as propostas pelos textos, respeitando os sentidos das palavras no contexto e o que elas querem dizer.¹⁵
- 3) Argumentar: procurar e encontrar palavras para apresentar e justificar os pontos de vista face ao que se leu nos textos de Filosofia (ideias sobre a realidade), de modo a serem aceites pelos outros como válidos.
- 4) Significar: fazer/estabelecer sentido entre as coisas da realidade, as palavras dos textos que os autores usam para as conhecer e as referir.

Filosofar é perguntar como as coisas são. A Filosofia é uma actividade que nos permite formar ideias e crenças sobre o mundo. Para fazer Filosofia basta filosofar, ou seja, fazer perguntas atrás de perguntas, colocar questões que nos surgem ao tentarmos entender e interpretar o mundo. Filosofar é uma tarefa que nos dá conhecimento das coisas e que nos recompensa com bons pensamentos. Filosofar é a tarefa de colocar perguntas banais sobre o mundo e sobre tudo o que existe e, depois, tentar encontrar respostas para estas perguntas, pensando nelas.

Todavia, um aluno pode sempre resistir a esta fácil e tendenciosa argumentação apologetica da filosofia e perguntar: “Para que serve colocar perguntas banais sobre o

¹⁵ Respeitando as ideias-chave de Gilles Deleuze e Félix Guattari, de que “a Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” e de que “o filósofo é o amigo do conceito, é conceito em potência” (cf. DELEUZE & GUATTARI, 1992: 10-12).

mundo e sobre tudo o que existe?”. Serve para formar pensamentos claros, correctos e profundos. Quem é que gosta de estar confuso, sem saber as coisas ou como as coisas estão nem perceber o que se passa consigo mesmo ou com o mundo? Calculo que ninguém se encontre com esta preferência. Então, para isso não acontecer, é necessário formarmos pensamentos claros, correctos e profundos. E para ter estes pensamentos, temos que colocar perguntas.

Como se costuma dizer, “quem pergunta quer saber”. As perguntas são importantes, porque surgem da vontade de saber de quem pergunta. Ensinar colocando perguntas é estimular os jovens alunos a pensar por si, em vez de fornecermos respostas ou pensamentos para eles apenas aceitarem e seguirem como verdades absolutas e inquestionáveis (cf. SAVICKEY, 1999: 147). Por isso, os textos de Filosofia dos manuais escolares devem ter em consideração uma escolha criteriosa das partes mais relevantes, pertinentes e significativas do que pretendem expressar.

Ensinar Filosofia pode ser entendido como um duplo acto de amor: amor por se saber Filosofia e fazer Filosofia, porque se deseja conhecer; e amor por se transmitir esse desejo de amor pela Filosofia. Ensinar é transmitir conhecimentos, tendo por objectivo fazer com que os alunos deixem de ser crianças ou jovens de modo racional, mas equilibrado. O importante é que os alunos não aprendam pensamentos para repetir, mas que aprendam a pensar. Os alunos não devem aprender pensamentos, mas aprender a pensar. Não se deve levar o aluno pela mão, mas guiá-lo, se pretendemos que, no futuro, o aluno seja capaz de “caminhar” sozinho. Para isso, é necessário saber como filosofar.

Justifica-se esta perspectiva de ensino da Filosofia se partilharmos a convicção de Immanuel Kant, expressa na *Crítica da Razão Pura*: “De mim não aprendereis filosofia, mas antes como filosofar, não aprendereis pensamentos para repetir, mas antes como pensar” (cf. KANT, 1997: 306-7). Kant tinha em atenção as dificuldades subjacentes ao ensino da Filosofia. No conhecido “Anúncio do programa do semestre de Inverno de 1765-1766”, de onde retirei a ideia de Kant supra-citada, e na posterior *Crítica da Razão Pura*, de 1787, este filósofo considerou quer a peculiaridade quer a possibilidade deste ensino. Kant não coloca de lado, todavia, a necessidade da actividade filosófica. Nunca o poderia fazer, porque esta actividade requer, acima de tudo e tal como procurei transmitir aos alunos que ensinei na Escola Secundária de Maximinos, o exercício da razão enquanto faculdade suprema. A Filosofia não é mais

que um trabalho da razão que analisa e sintetiza, nas palavras de João Boavida (cf. 2010: 14).

No “Anúncio do programa do semestre de Inverno de 1765-1766”, Kant escreveu: “de um professor espera-se, pois, que forme no seu ouvinte, primeiro o homem sensato, depois o homem racional e, por fim, o douto” (cf. KANT, 1992: 173).

Nesta perspectiva de Kant, o aluno não deve, apenas, aprender pensamentos, o que se afigura uma tentação perversa do ensino da Filosofia e do método fácil seguido pelos professores de Filosofia. O aluno deve, acima de tudo, aprender a pensar criticamente e adquirir a capacidade de organizar e exprimir as próprias ideias, de forma clara, correcta e sucinta. Como chegar a esta fase adiantada do desenvolvimento cognitivo? Sendo conduzido, mas não levado, pelo ensino da Filosofia (que é fazer Filosofia) a caminhar por si (cf. KANT, 1992: 174).

Lembre-mo-nos também da sentença de Martin Heidegger, quando este escreveu na sua obra *O Caminho da Linguagem*, que “perguntar é a piedade do pensar”. Efectivamente, o ensino da Filosofia adquire uma importância evidente ao ponto de não se dever negligenciar a prática e o apuramento de actos humanos com implicações directas no processo de ensino e de aprendizagem, como o de perguntar. De tal modo considero que seja assim, que corroboro das palavras de Ludwig Wittgenstein, segundo o qual quem hoje em dia ensina Filosofia não selecciona o alimento para o seu aluno com o objectivo de lhe adular o gosto, mas sim para o modificar.

Ao citar Wittgenstein, pretendo realçar que é sempre melhor colocar uma pergunta do que apresentar uma resposta a uma pergunta. Esta metodologia funciona para a actividade dos profissionais de Filosofia, mas também para a actividade de praticar a iniciação à Filosofia com os alunos. De acordo com Wittgenstein (1979: 97), “uma pessoa pode ensinar Filosofia apenas colocando perguntas”. Esta posição é relevante em relação com o processo de ensino, visto que ensinar colocando perguntas é estimular os alunos a pensar.

Segundo Hans-Georg Gadamer, na sua mais conhecida obra intitulada *Verdade e Método*, a compreensão e a consciência das possibilidades do sujeito estão em correspondência íntima com a capacidade e a persistência de questionar. “A arte de questionar é a arte de continuar a questionar, portanto, a arte de pensar. Chama-se dialéctica porque é a arte de conduzir um verdadeiro diálogo” (GADAMER *apud* SUMARES, 1984: 369). Este questionamento é aberto à formação do pensamento

crítico, por via do acto fundador e filosófico por excelência que é *pensar*.

Considero que a Filosofia é uma actividade crítica e reflexiva da razão, pelo que não pode nem deve ser limitada ou formatada com formalismos tácitos e corpos doutrinários de conhecimentos estéreis e acríticos. A prática pedagógica em Filosofia é realçada devido à própria prática filosófica crítica e reflexiva que se exige no processo de ensino (por parte do professor) e de aprendizagem (por parte do aluno) desta disciplina.

3.2.3.2. COMO LER OS TEXTOS DO MANUAL DE FILOSOFIA?

Esta pergunta que dá título à presente secção constitui, no fundo, a essência de uma ideal compreensão clara e correcta dos conteúdos programáticos. Também constitui o âmago da problemática em torno da exploração mais eficiente e eficaz do processo de compreensão de textos, bem como uma das possibilidades de exploração e de problematização a seguir pela investigação.

Então, como ler os textos do manual de Filosofia? Ler de maneira a retirarmos do texto as suas ideias-chave, importantes para o trabalho que estamos a realizar. Como? Fazendo surgir essas ideias e compreendê-las em profundidade e em articulação umas com as outras (cf. QUIVY & CAMPENHOUDT, 2008: 57).

Acima de tudo, devemos formular perguntas, como disse na secção anterior. Perguntas como “Qual é o tema/problema abordado pelo autor no texto?”; “Qual é a proposta ou hipótese do autor para a resolução do problema?”; “Qual é a posição ou tese do autor face ao tema/problema do texto?”; “Quais os argumentos utilizados pelo autor?”; “São argumentos sólidos, plausíveis, admissíveis para explicar ou resolver o problema?”; “Por que é importante este tema/problema para o autor?”; etc.

Segundo Desidério Murcho (cf. 2002: 92), ler textos filosóficos sem colocar estas e outras perguntas é “empobrecedor e transformar a Filosofia num velório de Grandes Filósofos Mortos em que nos limitamos a repetir as suas ideias sem as perceber muito bem”.

“Sem este tipo de leitura crítica o ensino da filosofia atraiçoa o espírito crítico que sempre a caracterizou e que está na origem do estudo e da investigação livres – cujas conquistas mais recentes são as ciências e as artes modernas, independentes de proibições religiosas, estatais ou ideológicas.” (MURCHO, 2002: 92).

Esta ideia supra-citada já tinha sido expressa na secção anterior, quando salientei

a relevância do acto de perguntar como momento fundador para o conhecimento, para a compreensão e para o pensamento crítico. Todavia, se a pergunta inicial é, por natureza, um passo decisivo para a abordagem e tratamento dos temas/problemas enunciados nos textos de Filosofia, as dificuldades inerentes ao processo de leitura e de compreensão não ficam excluídas. Temos sempre que contar, além da pergunta inicial ou da natureza aporética da própria Filosofia, com as características dos textos. Por norma, estes elaboram ou pretendem justificar as condições para a sua validade. Por isso, enunciam também as suas próprias regras de leitura e compreensão que os alunos devem seguir. Sobre esta característica, lembremo-nos do modo antinómico como Wittgenstein aconselhou ou orientou a leitura e compreensão do seu único livro publicado durante a sua vida, o *Tractatus Lógico-Filosófico*, ou seja, o esclarecimento do próprio autor sobre a clareza das suas proposições, reconhecíveis por quem as compreender enquanto falhas de sentido, devendo-se “deitar fora a escada, depois de se ter subido por ela”:

“As minhas proposições são elucidativas da seguinte maneira: quem me entender finalmente reconhece-as como sem sentido, quando subiu através delas, sobre elas, para além delas. (Tem que, por assim dizer, se jogar fora a escada, depois de se ter subido por ela). Tem que se superar essas proposições para, então, ver o mundo como ele é.” (WITTGENSTEIN, 1999: 6.54).

Segundo a primeira parte desta observação de Wittgenstein, compreender a sua obra é compreender a sua impossibilidade, na medida em que, paradoxalmente, o autor nos convida, enquanto leitores ou potenciais leitores, à leitura e à incompreensão dessa leitura. As condições de possibilidade da leitura e compreensão dos textos de Wittgenstein são pouco recomendáveis aos leitores em geral e, em particular, aos alunos do 10º ano de escolaridade que iniciam, pela primeira vez, o estudo da Filosofia como disciplina integrante do seu currículo de aprendizagem.

O uso desta metáfora da escada é relevante para a representação do processo de ensino e de aprendizagem enquanto auto-construção de significados por parte do aluno. Esta metáfora, original na obra *Contribuições para uma Crítica da Linguagem*, de Fritz Mauthner, representa figurativamente a escada como crítica da linguagem, para Mauthner, e como proposições filosóficas, para Wittgenstein. De acordo com Hermann Cloeren:

“Mauthner compara a dificuldade de realizar uma crítica da linguagem com escalar os degraus de uma escada. A intenção do alpinista é a subir acima do térreo e alcançar

níveis mais elevados. Mas, ele pode fazê-lo, contanto que ele está num degrau de uma escada que ainda está no chão. Mauthner sugere que todos os que se dedicam a uma crítica da linguagem ‘destruam a língua atrás de mim, na minha frente e em mim’.” (CLOEREN, 1988: 218).

Segundo Mauthner, à medida que uma pessoa sobe, degrau a degrau, a escada, tem que destruir cada degrau da mesma escada quando põe o pé sobre ele, para que as pessoas que vierem a seguir terem que construir novos degraus para subir a escada e novamente destruí-los à medida que sobem. Esta metáfora da escada é representativa e significativa do processo de leccionação, em geral (devido ao carácter participativo, activo e construtivo de quem aprende, ou seja, de quem sobe a escada do conhecimento: os alunos), e da Filosofia no Ensino Secundário, em particular (devido às idades dos alunos e aos objectivos iniciáticos do estudo desta disciplina nos currículos).

Se a subida da escada deve ser realizada por imposição das características da mesma, isto é, degrau a degrau, da base até ao topo, a aprendizagem também deve ser processada por imposição das características dos próprios conhecimentos que se aprendem, da Filosofia enquanto campo conceptual disciplinado na formação de um pensamento crítico, pois, deve seguir um método reflexivo, crítico e dialéctico. Um método que incuta e incumba os alunos à prática interrogativa sobre tudo, desde eles mesmos (perguntas como “O que define o que sou e o que me distingue como humano?”), passando pela realidade envolvente (perguntas como “O mundo exterior existe além da minha consciência e pensamento sobre ele?”) e até aos conceitos mais abstractos (perguntas como “O que é a Verdade?”).

Curiosamente, o manual de Filosofia adoptado pela Escola Secundária de Maximinos intitula-se *Pensar Azul*. Quanto à cor, a subjectividade da escolha deste título é explicada na nota prévia que antecede a introdução do manual, mas o “pensar” remete para a principal tarefa ou função de um texto de Filosofia e, designadamente, um manual desta área disciplinar. Um texto dá (é mesmo este o verbo na perspectiva de Paul Ricoeur, de onde é retirada esta ideia) que pensar. De acordo com Manuel Sumares: “[...] o texto dá efectivamente que pensar, e a sua interpretação e subsequente compreensão provocam um alargamento do campo do sentido, ultrapassando os limites duma situação imediata e cercante, exemplificada no diálogo” (cf. SUMARES, 1984: 361).

Como disse, esta perspectiva sobre o texto que dá que pensar é de Ricoeur, que

considera que o mundo é, para si, o conjunto de referências em aberto por toda a espécie de texto que leu e compreendeu.

4.CONCLUSÕES

Este Relatório de Estágio constitui o que exactamente significa à letra: um diário. Escrever um diário de aulas, como se tratasse de um diário de bordo, afigura-se um instrumento adequado para conhecer o professor e os seus problemas, dilemas ou dificuldades profissionais. Enquanto diário, este Relatório de Estágio constitui um precioso instrumento para a minha formação e desenvolvimento enquanto professor, designadamente no estudo e na expressão do meu próprio pensamento (ou das minhas propostas didácticas apresentadas) e na minha forma encenada de actuação na sala de aula. Encenada no sentido fiel da teatralização, na actuação ou intervenção no palco (sala de aula), interagindo com o público-alvo (alunos da turma), depois de insistentes ensaios e planificações.

O Relatório de Estágio é um instrumento pessoal, um espaço narrativo de diálogo comigo mesmo, porque veicula a minha experiência docente e porque permite explorar “aquilo que [no diário] figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara” (cf. ZABALZA, 1994: 91). Através do Relatório de Estágio, auto-exploro a minha performance profissional, reflectindo sobre o meu desempenho e auto-avaliação. O presente Relatório de Estágio expressa as atitudes, comportamentos e práticas lectivas, pelo que também se constitui como mecanismo de conhecimento para a melhoria do meu desempenho profissional.

Enquanto diário, o Relatório de Estágio deve ser enquadrado num contexto conceptual e metodológico que o relacione com a prática pedagógica, a investigação qualitativa, o pensamento ou as propostas didácticas apresentadas e implementadas na sala de aula.

Considero o ensino como uma actividade profissional reflexiva. E quando esse ensino é o da Filosofia, cujo método é, também, a reflexão dialéctica, a tarefa adquire uma proporção tão indesmentível como profícua. Todavia, são muito distintas as actividades de fazer Filosofia e de ensinar Filosofia: a primeira exige que se pense profundamente, produzindo pensamentos críticos acurados sobre as coisas e a realidade

em que se pensa; a segunda limita-se a transmitir informações sobre a História da Filosofia, as teorias dos filósofos e os temas e problemas específicos da disciplina. Na *Crítica da Razão Pura*, Kant (cf., 1997: 306-7) traçou muito bem esta distinção.

De acordo com João Boavida, o que as palavras de Kant significam é que “não se pode ensinar a filosofia porque, segundo Kant, ninguém está ainda na posse dela, visto que, enquanto sistema de conhecimentos filosóficos, a filosofia não está ainda concretizada, é uma ‘ideia a realizar’” (cf. BOAVIDA, 2010: 125).

No entanto, João Boavida considerou que “produzir filosofia e transmitir filosofia são coisas não só diferentes mas, em parte, inconciliáveis”, pois, “enquanto se está a pensar filosoficamente, isto é, a produzir, dificilmente nos poderemos preocupar com o ensinar” (cf. BOAVIDA, 2010: 93). Apesar de discutível esta ideia, segui a estratégia de ensaiar, por breves momentos, a conciliação destas duas actividades, ou seja, transmitir filosofia e, simultaneamente, com os alunos da turma, todos juntos, tentarmos formular perguntas, conceptualizar, argumentar, significar, analisar, sintetizar, formar pensamentos críticos acurados, interpretar, procurar sentidos e significados, etc.

Na preparação da minha intervenção e na própria intervenção na sala de aula, procurei analisar a componente pedagógica associada ao ensino da Filosofia enquanto actividade prática. Para tal, considerei:

- i) O que pretendo ensinar?
- ii) Como ensinar?
- iii) Para quê ensinar?
- iv) A quem ensinar?

A questão i) implica os conteúdos programáticos da Filosofia do 10º ano, ou seja, os assuntos, temas e problemas da iniciação filosófica; a questão ii) tem a ver com o método a seguir ou as estratégias para implementar e concretizar o ensino da Filosofia; a questão iii) pressupõe os objectivos a alcançar com o ensino da Filosofia (e não apenas os meus fins, enquanto sujeito, mas enquanto professor em relação aos alunos), ou seja, os objectivos do processo de ensino e de aprendizagem da disciplina; por fim, a questão iv) é atinente ao público-alvo a quem se destina o ensino e quem aprende: os alunos.

Na vertente de intervenção pedagógica, o desenvolvimento das minhas

actividades de estágio culminaram com a prática lectiva disciplinada, ordenada e criteriosamente planificada (cf. Anexo 6) conforme os conteúdos programáticos da Filosofia do 10º ano. Uma prática lectiva previamente desenhada e redigida no Plano de Intervenção Pedagógica.

Na vertente de investigação, o desenvolvimento das minhas actividades de estágio permitiram aferir o papel que o manual escolar desempenhava no estudo da disciplina para os alunos da turma. De um modo geral, todos os alunos sublinharam a importância do manual enquanto instrumento de apoio fundamental para a aprendizagem das matérias. A percepção dos alunos da turma acerca do manual *Pensar Azul* é, de um modo geral, positiva. A investigação sobre os manuais escolares pode revelar desconfortos face ao modo como as matérias de Filosofia são tratadas. De acordo com Fernando Savater:

“E que dizer da filosofia, cujos manuais do secundário oferecem listas de nomes agrupados em equipas opostas (estóicos contra epicuristas, idealistas contra materialistas, etc.) que amiúde parecem a lista telefónica dos grandes filósofos, com a diferença de não conterem qualquer número para onde seja possível ligar-lhes, chamando-os para virem salvar os jovens da confusão e do tédio?” (SAVATER, 2006: 123).

Conjugando estas duas vertentes, a de intervenção pedagógica e a de investigação, o exercício da minha actividade docente, durante o estágio, resultou da preconcepção da importância da prática da leitura e do processo de compreensão. Por isso, em quase todas as aulas que ministrei tive a intenção declarada e assumidamente acertada de pedir, de modo aleatório, a um aluno que lê-se em voz alta para a turma e que, depois, procurasse retirar o sentido do que lera. Se este aluno revelasse dificuldades, procurava, de imediato, convidar outro a ajudá-lo na prossecução da tarefa, mas em conjunto com o primeiro aluno.

O resultado desta estratégia foi positivo, pois, o aluno a quem era solicitado que ajudasse o colega, fazia-o com espírito de missão e de camaradagem, enquanto que o primeiro aluno ainda tentava participar ou contribuir para o cumprimento da tarefa à qual tinha sido inicialmente incumbido, sem nunca desistir de procurar uma resposta plausível no manual, para onde olhava com insistência e com a convicção de que a resposta estaria nas suas páginas à sua frente.

Se, na Secção 3.2., mencionei a enorme discrepância que hoje existe entre os

estilos modernos de concepção de manuais de Filosofia e os estilos do meu tempo de estudante de há 20 anos, alguns comportamentos dos alunos do Ensino Secundário ainda permanecem idênticos aos meus: agora como então, o olhar para o manual, cabisbaixo, a farejar as palavras procurando a resposta que a eventualmente impaciente pergunta do professor aguarda, num silêncio sepulcral e vexante da sala de aula. Porque o manual não falava, mas dizia sem o dizer.

5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCARDO, Alain & CORCUFF, Philippe (1986) *La Sociologie de Bourdieu – Textes Choisis et Commentés*. Bordeaux: Éditions Le Mascaret.
- AGAMBEN, Giorgio (2010) *Nudez*. Lisboa: Relógio d'Água.
- ALMEIDA, Maria Manuela Bastos de (Coord.) (2001) *Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- ALTET, Marguerite (1999) *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ALVES, Fátima; ARÊDES, José & CARVALHO, José (2009) *Pensar Azul*. Lisboa: Texto Editores.
- ARISTÓTELES (1999) *Metaphysics*. Oxford: Oxford University Press.
- AZEVEDO, Carlos & AZEVEDO, Ana (1994) *Metodologia Científica*. Porto: Edição de Autor.
- BARAÑANO, Ana María (2004) *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão: Manual de Apoio à Realização de Trabalhos de Investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- BOAVIDA, João (1991) *Filosofia – Do Ser e do Ensinar*. Coimbra: INIC.
- BOAVIDA, João (2010) *Educação Filosófica*. Coimbra: IU Coimbra.
- BLOOM, Harold (1991) *A Angústia da Influência*. Lisboa: Cotovia.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1964) *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1998a) «A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura». in: *Escritos de Educação*. (Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani) Petrópolis: Editora Vozes, pp. 39-64.

- BOURDIEU, Pierre (1998b) «Os três estados do capital cultural». in: *Escritos de Educação*. (Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani) Petrópolis: Editora Vozes, pp. 71-80.
- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick (1998) «Os excluídos do interior». in: *Escritos de Educação*. (Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani) Petrópolis: Editora Vozes, pp. 217-228.
- CACOUAULT, Marlaine & OEUVRARD, Françoise (1995) *Sociologie de l'Éducation*. Paris: Éditions La Découverte.
- CALVINO, Italo (2009) *Porquê Ler os Clássicos?* Lisboa: Teorema.
- CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela Malheiro (1998) *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, J. Eduardo (2009) *Metodologia do Trabalho Científico*. Lisboa: Escolar Editora.
- CHOMSKY, Noam (1975) *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- CHOMSKY, Noam (1980) *Estruturas Sintáticas*. Lisboa: Edições 70.
- CHOMSKY, Noam (2000) *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CITOLER, Sylvia Defior (1996) *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- CLOEREN, Hermann (1988) *Language and Thought: German Approaches to Analytic Philosophy in the 18th and 19th Centuries*. New York: Walter de Gruyter.
- COSSUTTA, Frédéric (1998) *Didáctica da Filosofia – Como Interpretar Textos Filosóficos?* Porto: Edições Asa.
- CRUZ, Vitor (2007) *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1992) *O Que é a Filosofia?* Lisboa: Presença.
- DIONÍSIO, Santana (1952) *A Filosofia como Objecto de Pedagogia*. Lisboa: Seara Nova.
- FLICK, Uwe (2005) *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- FODDY, William (1996) *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Lisboa: Celta.
- FORTIN, Marie-Fabienne (2003) *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Edições Técnicas e Científicas.

- FOUCAULT, Michel (1994) «Sex, power, and the politics of identity», in: *Ethics: Subjectivity and Truth*. New York: New Press.
- GRAS, Alain (1977) *Sociología de la Educación*. Madrid: Narcea.
- GRICE, Paul (1991) «Logic and Conversation», in: DAVIS, S., *Pragmatics. A Reader*. Oxford: Oxford University Press, pp. 305-15.
- HILL, Manuela Magalhães (2002) *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- KANT, Immanuel (1982) *Prolegómenos a Toda a Metafísica Futura*. Lisboa: Edições 70.
- KANT, Immanuel (1992) «Notícia do Prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no Semestre de Inverno de 1765-1766», in: KANT, Immanuel, *Lógica*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- KANT, Immanuel (1997) *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KASACHKOFF, Tziporah (Ed.) (2004) *Teaching Philosophy: Theoretical Reflections and Practical Suggestions*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- HEIDEGGER, Martin (2003) *A Caminho da Linguagem*. São Paulo: Editora Vozes.
- LEBRUN, Marcel (2008) *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LENCASTRE, Leonor (2003) *Leitura – A Compreensão de Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MAUTHNER, Fritz (2001) *Contribuciones a una Crítica del Lenguaje*. Barcelona: Herder.
- MEDEIROS, Emanuel Oliveira (2002) *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- MILLER, G. A. (1977) *Spontaneous Apprentices*. New York: Seabury Press.
- MURCHO, Desidério (2002) *A Natureza da Filosofia e o Seu Ensino*. Lisboa: Plátano.
- NUÑO, Fran (2010) *Manual de Técnicas de Animación a la Lectura*. Ed. Berenice.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SANTO AGOSTINHO (1990) *Confissões*. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa.

-
- SAUSSURE, Ferdinand (1978) *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Dom Quixote.
- SAVATER, Fernando (2003) *A Coragem de Escolher*. Lisboa: Dom Quixote.
- SAVATER, Fernando (2006) *O Valor de Educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SAVICKEY, Beth (1999) *Wittgenstein's Art of Investigation*. London: Routledge.
- SNOW, Catherine (2002) *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica: Rand.
- SOUSA, Gonçalo de Vasconcelos e (1998) *Metodologia da Investigação, Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- STEINER, George (2004) *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.
- SUMARES, Manuel (1984) «O 'trabalho' do texto filosófico e a sua interpretação», in: *Revista Portuguesa de Filosofia*. Tomo XL – 4, Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, pp. 361-385.
- VALA, Jorge et. al. (1995) *Psicologia Social das Organizações: Estudos em Empresas Portuguesas*. Lisboa: Celta.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1979) *Wittgenstein's Lectures 1932-35*. Oxford: Basil Blackwell
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1993) *Zettel*. Oxford: Basil Blackwell.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1996) *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1998a) *Culture and Value*. Oxford: Basil Blackwell.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1998b) *Remarks on the Philosophy of Psychology-I*. Oxford: Basil Blackwell.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1999) *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge.
- ZABALZA, M. A. (1994) *Diários de Aula – Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Legislação consultada:

Decreto Regulamentar nº 10/99 (de 21 de Julho de 1999) – Competências das estruturas de orientação educativa (o artigo 7 faz a introdução do papel do director de turma).

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

6. ANEXOS

ANEXO 1: EXEMPLO DE DIAPOSITIVO UTILIZADO NA EXPOSIÇÃO DAS AULAS

Escola Secundária de Maximinos

Filosofia

10º Ano de escolaridade

ANO LECTIVO 2009-2010
TURMA 10º 2

PROJECTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:
“DO SER ÉTICO E COM SENSIBILIDADE ESTÉTICA À
SOCIEDADE COMO ORDEM POLÍTICA”

Docente: Paulo Barroso

Aula 42

5 de Março de 2010

Sumário:

Correcção do trabalho encomendado para realização extra-aula.

As relações entre o Homem e o Estado e a legitimação da sua autoridade segundo John Locke:

- Sociedade sem Estado ou Estado de Natureza.
- Do Estado de Natureza à Sociedade Civil: o Contrato Social como fundamento da autoridade do Estado.

ANEXO 2: GRELHA-BASE DE CONCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DO MANUAL ESCOLAR

CRITÉRIOS/OBJECTIVOS			MANUAL ESCOLAR DE FILOSOFIA DO 10º ANO <i>Pensar Azul</i>
Intelectuais	Atitudes	Problematizar situações.	Sim, muito
		Observação e análise de situações problemáticas.	Sim
		Análise e compreensão de problemas	Sim
		Formulação e reformulação de problemas	Não
	Hábitos	Reflexão sobre problemas concretos	Sim
		Análise de dados e situações	Sim
		Dedução a partir de pressupostos	Sim
		Conceptualiza e analisa assuntos	Sim
		Sintetiza elementos e dados dispersos	Sim
		Cria condições concretas de aquisição de conhecimentos	Sim (tabelas)
		Utiliza métodos racionais de trabalho	Sim
	Aquisição de conhecimentos	Obtém conhecimentos para compreender	Sim, através de textos, sugestões de actividades, questionários
		Adquire terminologia específica	Sim, define palavras-chave para a unidade
		Cria quadros compreensivos	Sim, com descrição e interpretação da actividade cognoscitiva e com conteúdos
		Utiliza e relaciona teorias	Sim, faz análise comparativa de teorias
		Compreende e situa problemas	Sim
Afectivos	Atitudes	Está disponível às ideias novas	Sim, sensibiliza sobre problemas actuais
		É tolerante para com as ideias dos outros	Sim, pontos de vista diferentes
		É autónomo afectiva e psicologicamente	Não se aplica
		Coopera com os outros e solicita a sua cooperação	Sim, propõe sites
		Respeita as normas do diálogo	Sim, com entrevistas
		Manifesta atitudes de reflexão	Sim, depois de apresentar textos
	Exigência	Exige rigor nas deduções	Sim
		Exige objectividade nos temas	Sim
		Exige imparcialidade de juízos de pessoas, casos e situações	Sim, apresenta vários pontos de vista
		Exige a si próprio e aos outros honestidade intelectual	Não se aplica
	Hábitos	Mantém uma distância crítica face às situações	Sim
		Cultiva uma atitude de dúvida metódica	Não
		Analisa racionalmente dados e situações	Sim
Psicomotores	Destreza	Na expressão filosófica	Pouco
		Na utilização terminológica	Sim, com definição de palavras-chave nas unidades e glossário
	Rigor	Na expressão filosófica	Sim
		Na utilização terminológica	Sim, situa termos dos autores
	Prontidão	Na expressão filosófica	Sim
		Na utilização terminológica	Sim

ANEXO 3: GRELHA DE CONCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Concepção		Avaliação (itens)	
Critérios	Sub-critérios		
Desenvolvimento das aulas	Considerar a utilização das tecnologias para a correspondente adequação aos resultados conseguidos na aprendizagem.	Identificação	Descrição do material didáctico.
	Prever a revisão periódica dos materiais.		Procedimentos favorecidos: interactivo, reactivo, proactivo.
	Assegurar-se da adequação aos programas ou aos padrões.	Conteúdos	Informação: natureza; objectivos; quantidade; qualidade; originalidade; pertinência; actividades.
	Instaurar incitadores a um forte comprometimento por parte dos alunos ao nível das actividades de análise, síntese, avaliação integradas nas aulas e nas exigências.	Actividades	Tipos de actividades: experimentação; invenção; descoberta; imitação; auto-avaliação; trabalho de grupo.
	Características pedagógicas: variedade; interesse; disponibilidade.		
Ensino e aprendizagem	Prever possibilidades de interacção entre os docentes e organizadores e os restantes estudantes através de múltiplos meios.	Apresentação visual e sonora	Aspecto técnico e estético da apresentação do material didáctico.
	Fornecer ordens ou tarefas e enviar respostas aos estudantes em tempo útil.		
	Favorecer a actividade dos estudantes e desenvolver o seu espírito de investigação e o seu sentido crítico face aos recursos.		
Estrutura das aulas	Desde o início, avisar os estudantes das exigências ao nível da sua própria motivação e perseverança ao nível das tecnologias necessárias.		
	Fornecer, de maneira clara e precisa, os objectivos, os conteúdos e conceitos que serão desenvolvidos, assim como os resultados esperados.		
	Fornecer recursos úteis.		
	Avisar claramente acerca do tempo necessário, dos atrasos concedidos tanto a estudantes como a professores.		
Apoio aos estudantes	Informar bem sobre os programas, as condições de admissão, o enquadramento disponível, as despesas, o material pedagógico necessário (livros, documentos, etc.).		
	Advertir e informar os estudantes para a pesquisa documental, junto de obras, de serviços disponíveis.		
	Esclarecimento de dúvidas e satisfação das necessidades pedagógicas dos alunos.		
Avaliação	Prever uma avaliação criteriosa das aulas e do programa instaurado por diversos métodos e relativamente a diversos padrões.		
	Recolher informação sobre as inscrições, os cursos, os insucessos e sucessos a fim de quantificar a eficácia.		
	Rever a pertinência dos objectivos.		

ANEXO 4: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Questionário

Análise do manual escolar do 10º ano de Filosofia “Pensar azul”

O presente questionário destina-se exclusivamente para fins de investigação académica e insere-se no estudo sobre a importância e contributo dos manuais escolares de Filosofia em contexto de estudo dos alunos na sala de aula e em casa.

Todas as suas respostas são anónimas e as informações não serão tratadas a nível individual, pelo que o objectivo desta recolha de dados se resume a avaliação da qualidade do manual enquanto instrumento de apoio ao sucesso escolar.

Por favor, responda honestamente e em consciência, de acordo com o que pensa ou sente. Não existem respostas certas ou erradas nem boas ou más.

Obrigado pela sua colaboração.

1 Idade _____

2 Sexo Masculino ☐ Feminino ☐

3 Tem hábitos de leitura? Sim ☐ Não ☐

3.1. Se respondeu sim, quantas horas lê por dia fora da escola?

- 1 ☐
2 ☐
3 ☐
>3 ☐

4 O que costuma a ler?

Jornais ☐

Revistas ☐

Livros ☐

Outro _____

5 Com que frequência utiliza o manual de Filosofia?

Nunca ☐

Raramente ☐

Às vezes ☐

Quase todos os dias ☐

Todos os dias ☐

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

“DO SER ÉTICO E COM SENSIBILIDADE ESTÉTICA À SOCIEDADE COMO ORDEM POLÍTICA”

Considerando o manual de Filosofia do 10º Ano, Pensar Azul, com o qual tem estado a trabalhar ao longo do corrente ano lectivo, preencha com uma cruz “X” o quadrado correspondente à escala entre 1 (mínimo) e 5 (máximo) para cada situação ou questão.

1) O manual problematiza situações?	1	2	3	4	5
2) O manual formula problemas?	1	2	3	4	5
3) O manual reformula problemas?	1	2	3	4	5
4) O manual faz a análise e a compreensão de problemas?	1	2	3	4	5
5) Para si, qual é a importância de colocar problemas em Filosofia?	1	2	3	4	5
6) O manual faz a reflexão de problemas concretos?	1	2	3	4	5
7) O manual permite-lhe reflectir sobre os problemas suscitados?	1	2	3	4	5
8) O manual faz a análise de dados e de situações?	1	2	3	4	5
9) O manual cria condições concretas para a aquisição de conhecimentos dos alunos?	1	2	3	4	5
10) O manual utiliza terminologia específica?	1	2	3	4	5
11) O manual tem quadros compreensivos?	1	2	3	4	5
12) O manual relaciona teorias diferentes ou opostas?	1	2	3	4	5
13) O manual está disponível às ideias novas?	1	2	3	4	5
14) O manual veicula ideias próprias e subjectivas?	1	2	3	4	5
15) O manual é tolerante a ideias ou teses diferentes?	1	2	3	4	5
16) O manual é objectivo nos temas tratados?	1	2	3	4	5
17) O manual é rigoroso em termos do conhecimento correcto que transmite?	1	2	3	4	5
18) O manual ajuda-o(a) a usar termos filosóficos?	1	2	3	4	5
19) O manual ajuda-o(a) a usar expressões racionais?	1	2	3	4	5
20) O manual contribui para pensar melhor nos problemas?	1	2	3	4	5
21) O manual contribui para a sua aprendizagem dos conteúdos programáticos?	1	2	3	4	5
22) De um modo geral, considera que a qualidade do manual é:	1	2	3	4	5

ANEXO 5: PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

**Do ser ético e com sensibilidade estética à sociedade como ordem
política**

PAULO MOUTINHO BARROSO

**Plano de Intervenção Pedagógica
a Realizar na
ESCOLA SECUNDÁRIA DE MAXIMINOS**

**Orientadora cooperante: Dra. Adelaide Oliveira
Supervisora: Doutora Custódia Martins**

Curso de Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

**UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

Braga, Janeiro de 2010.

1. Tema e objectivos

1.1. Título do tema

“Do ser ético e com sensibilidade estética à sociedade como ordem política.”

1.2. Objectivos do projecto

1.2.1. Objectivos gerais

- 1) Reconhecer a Filosofia como um espaço de reflexão sobre os valores da nossa sociedade e cultura.
- 2) Identificar os valores éticos, políticos e estéticos como umas das principais áreas e problemas da Filosofia.
- 3) Promover hábitos e atitudes face aos valores presentes e estimados na sociedade, desenvolvendo a participação social e o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto.
- 4) Desenvolver a consciência crítica face aos desafios culturais da nossa integração numa sociedade cada vez mais global.
- 5) Aferir a adequação dos textos filosóficos presentes no manual escolar com os conteúdos programáticos.

1.2.2. Objectivos específicos

- 1) Desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política.
- 2) Comprovar que a consciência ética do agir possui uma dimensão social e política.
- 3) Reconhecer e distinguir a relação entre Ética e Política, segundo Aristóteles, considerando a *Polis* como o espaço de realização do indivíduo.
- 4) Compreender a necessidade do Estado Moderno e da sua autoridade, segundo Locke.
- 5) Identificar e caracterizar a experiência estética nas suas múltiplas formas de expressão artística.
- 6) Distinguir traços característicos de objectos estéticos e obras de criatividade.

- 7) Analisar o interesse, nos alunos, do manual escolar e dos materiais didáticos subjacentes às dimensões éticas, políticas e estéticas nas aulas de Filosofia.

2. Enquadramento contextual e teórico

2.1. Justificação do tema

De acordo com o *Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos* do Ensino Secundário, é importante proporcionar aos alunos o questionamento das “atitudes e dos valores como matriz geradora do seu funcionamento, contribuindo para a formação da consciência cívica da juventude, despertando-lhe o sentido da cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo, do qual todos dependemos” (cf. ALMEIDA, 2001: 4). Partindo desta necessidade pedagógica diagnosticada e proposta no referido programa lectivo, o tema “Do ser ético e com sensibilidade estética à sociedade como ordem política” constitui um plano de intervenção pertinente e ajustado ao nível de ensino e à idade do público-alvo, isto é, alunos do 10º Ano de escolaridade com cerca de 16 anos.

A identificação deste público-alvo corresponde às próprias necessidades de se inculcarem determinados valores nos alunos e de se suscitar um espírito crítico e de cidadania junto dos mesmos. Por conseguinte, a escolha do tema supramencionado justifica-se pelo facto dos valores pautarem a vida em sociedade de todos nós. Designadamente pelos domínios da ética, da política e da estética. Esta abrangência temática condensa a compreensão dos indivíduos desde a sua natureza humana às suas tendências e estilos de vida em sociedade. As dimensões éticas, políticas e estéticas das pessoas contribuem para a sociabilidade, que é inerente e necessária a todas as pessoas.

A escolha do tema “Do ser ético e com sensibilidade estética à sociedade como ordem política” também se justifica, por um lado, pela sua abrangência de conteúdos no programa curricular do 10º Ano de Filosofia, por outro lado, pela oportunidade da calendarização de aulas de Filosofia da professora/orientadora na Escola Secundária de Maximinos (estabelecimento onde decorre o estágio profissional).

É em torno das dimensões éticas, políticas e estéticas que se enquadra a mencionada importância da experiência convivencial que deve ser inculcada e estimulada

nos alunos. No primeiro caso, na dimensão ético-política, o tema escolhido justifica-se pela necessidade de se privilegiar uma intenção ética e seguimento da norma moral no público-alvo, bem como pela relevância de se estimular a dimensão pessoal e social da ética e o fundamento da moral, da ética, do direito e da política como ordem e organização da vida social. No segundo caso, na experiência estética, o tema escolhido também se justifica pela importância dos alunos, já com esta idade, possuírem uma dimensão estética que lhes faculte uma fácil análise e compreensão do que é considerado “estético”, de modo a se poder fazer juízos de valor e a se vivenciar experiências estéticas.

O *Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos* do Ensino Secundário menciona a oportunidade para o “desenvolvimento de um pensamento ético e político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores” (cf. ALMEIDA, 2001: 9). O prescrito no referido programa também justifica a escolha do tema “Do ser ético e com sensibilidade estética à sociedade como ordem política” quando sustenta que se deve proporcionar os meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética dos alunos.

Assim, a pertinência do tema escolhido contribui para concretizar a formação científica (conhecimentos sobre as dimensões éticas, políticas e estéticas das culturas e sociedades humanas) e a prática profissional pedagógica (transmissão pelo docente de informações culturais e gerais a serem ministradas pela primeira vez aos alunos).

Segundo o Ponto 4, do Artigo 2º, do Capítulo I, da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (a designada Lei de Bases do Sistema Educativo): “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. No seu ponto seguinte, a mesma Lei nº 46/86 refere que a “educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões,

formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Ainda segundo o mesmo documento, no seu Artigo 3º, afirma-se que o sistema educativo organiza-se de forma a “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”; assegurando a formação cívica e moral dos jovens”.

Considero que o exposto na mencionada Lei nº 46/86 justifica a pertinência, oportunidade, interesse e importância científica e pedagógica do tema escolhido para ser ministrado no público-alvo definido.

Com o tema “Do ser ético e com sensibilidade estética à sociedade como ordem política” pretende-se, por um lado, relevar a importância, junto dos alunos, de se seguir valores na vida em sociedade e, por outro lado, sensibilizá-los a aplicarem esses valores nos actos quotidianos que, de facto, realizam no seio dos seus grupos e instituições sociais, como na comunidade em que se inserem, nas suas família e na própria escola que frequentam e que lhes incute os ditos valores. Consideramos que é assim ou, pelo menos, deve ser assim o ensino da Filosofia, porque esta disciplina, bem como o docente que a ministra, devem cumprir o seu “destino de simples guia do adolescente comum” (cf. DIONÍSIO, 1952: 52).

2.2. Caracterização da escola

2.2.1. A Escola Secundária de Maximinos

A Escola Secundária de Maximinos completou 23 anos de existência no passado dia 6 de Novembro de 2009. Este estabelecimento de ensino localiza-se na periferia da cidade de Braga, mas serve a população discente das freguesias urbanas, nomeadamente as freguesias da Sé, Cidade e Maximinos e, na sua maioria, freguesias localizadas em zonas de expansão urbana (Ferreiros, Real, Frossos, Gondizalves, Semelhe, Tibães, Parada de Tibães, Padim da Graça, Panóias e Cabreiros).

Em termos físicos, os edifícios escolares edificados apresentam uma arquitectura simples em blocos independentes, envolvidos por zonas verdes e campos de jogos. O

estabelecimento escolar tem sido aumentado e melhorado. Por exemplo, em 2002 foram acrescentados o bloco da cantina e os balneários de apoio ao campo de jogos exterior. Todavia, apesar das intervenções realizadas, continuam a subsistir problemas ao nível das salas de aula (nomeadamente materiais didácticos e salas específicas).

O corpo docente da escola é constituído por professores. A maioria dos docentes é do sexo feminino (67% em 2008). No ano lectivo de 2007-2008 o corpo docente totalizava 126 professores, sendo 73 % do quadro. De acordo com o Projecto Educativo da Escola Secundária de Maximinos (pág. 11), este dado “corresponde a uma ligeira descida que, no entanto, não compromete o importante pressuposto da estabilidade do corpo docente fundamental para a continuidade, com qualidade, do projecto educativo de escola”. No agrupamento disciplinar de Filosofia há oito professores: cinco a leccionar, dois na direcção da escola e um a leccionar Educação Moral Religiosa Católica.

2.2.2. Os alunos

A população discente é constituída, no presente ano lectivo de 2009-2010, por 844 alunos matriculados: 39% no Ensino Básico, 49% no Ensino Secundário e 12% na Educação e Formação de Adultos (EFA).

De acordo com o Projecto Educativo da Escola Secundária de Maximinos, as tendências que se têm vindo a acentuar nos últimos anos lectivos são: decréscimo do número de alunos, em particular do Secundário; alargamento às vertentes de educação e formação, profissional e educação e formação de adultos (Novas Oportunidades).

2.2.3. A turma

Os alunos com quem estamos a trabalhar no estágio profissional constituem a Turma 2 do 10º Ano, do Curso Ciências e Tecnologias. Trata-se de uma turma composta por 23 alunos, 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos de idade.

Pelas observações já efectuadas na sala de aula, bem como pelo parecer da própria professora de Filosofia, a Dra. Adelaide Oliveira, esta turma evidencia bastante interesse pelos conteúdos do programa de Filosofia ministrado. De um modo geral, os

alunos participam activa e frequentemente, mesmo quando não são solicitados pela docente. São muito assíduos e pontuais, respeitadores e educados, o que propicia inter-relações professor/aluno muito profícuas na sala de aula. A turma demonstra muita atenção e interesse pelos conteúdos de programa de Filosofia, tornando mais fácil e gratificante o exercício da actividade docente.

A turma apresenta-se, por norma, bastante motivada para as aulas de Filosofia, revelando que assimilou bem e está conhecedora sobre os conteúdos já leccionados. Ao repto da docente para realizar uma actividade na sala de aula, a turma responde com prontidão, dinamismo e alguma auto-suficiência mobilizadora.

3. Estratégias de intervenção

3.1. Natureza do projecto

O presente Projecto de Intervenção Pedagógica, a realizar na Escola Secundária de Maximinos, apresenta, conforme revela a sua própria designação, uma natureza eminentemente pedagógica e didáctica, com um cariz de implementação prática na sala de aula. Este projecto deve a sua natureza pedagógica e prática à sua utilidade, ou seja, uma vez que se insere no Curso de Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, este projecto deve ter uma dimensão pedagógica e prática na formação profissional de professores de Filosofia. Para ser professor, são indispensáveis estas duas dimensões, bem como o cumprimento dos requisitos científicos conforme os conteúdos programáticos.

Também se deve asseverar que este projecto contempla uma natureza reflexiva e dialéctica enquadrada, precisamente, na própria natureza dos assuntos ou temas a leccionar nas aulas de Filosofia, ou seja, que têm a ver com as dimensões da acção humana e dos valores (dimensão ético-política e dimensão estética). Justifica-se esta orientação pelo carácter aporético da própria Filosofia, que trabalha necessariamente com conceitos, questões e problemas. O ensino e a aprendizagem da Filosofia deve basear-se no diálogo e na reflexão, incidindo, por conseguinte, em quatro eixos fundamentais:

- 1) **Perguntar**: colocar perguntas mesmo que estas pareçam absurdas ou inúteis. As pessoas sempre procuraram conhecer (e conhecer o mais possível) o mundo que

as rodeia. Para isso, sempre procuraram fazer interrogações sobre tudo o que existe.

- 2) **Conceptualizar**: procurar e encontrar palavras para descrever as coisas ou as situações do dia-a-dia em que nos encontramos, respeitando os sentidos das palavras e o que elas querem dizer.
- 3) **Argumentar**: procurar e encontrar palavras para apresentar e justificar os nossos pontos de vista, as nossas ideias sobre a realidade, de modo a serem aceites pelos outros como válidos.
- 4) **Significar**: fazer/estabelecer sentido entre as coisas da realidade, as palavras que usamos para referi-las e as nossas ideias e pensamentos.

3.2. Objectivo de investigação

Tendo em consideração o que foi enunciado anteriormente, sobre a natureza do projecto, este mesmo projecto deve contar com o tratamento de problemas centrais da actividade filosófica e da prática pedagógica em Filosofia. Neste sentido, optámos por evidenciar a importância dos textos para as aulas de Filosofia. Referimo-nos aos textos apresentados e explorados nos manuais de Filosofia do 10º Ano, procurando analisar criticamente e a justificar a selecção e as propostas de actividades que os ditos textos apresentam.

A opção por este problema estende-se à análise crítica e caracterização dos textos presentes, concretamente, no manual de Filosofia do 10º Ano adoptado pela Escola Secundária de Maximinos.

3.3. Estratégias de investigação sobre a avaliação da aprendizagem

A concretização do objectivo de investigação suporta-se pela análise de opiniões dos alunos, expressas em inquéritos efectuados para o efeito, no sentido de compreender as suas percepções acerca da utilidade, adequação, pertinência e interesse dos conhecimentos obtidos através do manual escolar. Por conseguinte, as estratégias de investigação a implementar pressupõem a recolha e análise de informações valorativas dos alunos da turma que se vai leccionar, mediante os mencionados inquéritos e anotações registadas nas observações de aulas em que se afere o interesse e recurso dos

alunos face ao manual.

Os registos de dados incidirão sobre as unidades temáticas a leccionar e presentes no manual escolar, tendo os seguintes critérios:

- Intelectuais: i) atitudes de análise, compreensão, problematização e reformulação de situações problemáticas; ii) hábitos de reflexão sobre problemas concretos, de análise de dados e situações, de deduções a partir de pressupostos, de conceptualização e estruturação de assuntos, de síntese de dados, de criação de condições de aquisição de conhecimentos, de utilização de métodos racionais de trabalho; iii) aquisição de conhecimentos para compreensão dos conteúdos, para uso de terminologia específica, para criação de quadros compreensivos, para utilizar e relacionar teorias, para compreender e situar problemas.
- Afectivos: i) atitudes de abertura a ideias novas e diferentes, de autonomia afectiva e ideológica, de cooperação, de respeito pelas normas de diálogo; ii) exigências de rigor nas deduções, na objectividade dos temas tratados, na imparcialidade dos juízos, na honestidade intelectual; iii) hábitos de manutenção de distância crítica face às situações, de cultivo de dúvida metódica, de análise racional de dados e situações.
- Psicomotores: i) destreza na expressão filosófica e na utilização terminológica; ii) rigor na expressão filosófica e na utilização terminológica; iii) prontidão na expressão filosófica e na utilização terminológica.

As estratégias de investigação incidem também sobre a quantidade de textos filosóficos; o trabalho filosófico sobre textos dos clássicos da Filosofia; o trabalho filosófico destinado às actividades dos alunos; a vertente de aquisição e compreensão de conhecimentos; a reflexão filosófica a partir dos textos; a exigência da participação do professor; a correspondência aos conteúdos do programa; a percepção filosófica dos temas tratados; e as sugestões de actividades.

3.4. Questões de investigação

A partir do problema enunciado anteriormente, várias questões surgem como

pertinentes para investigação. Por exemplo: Os textos escolhidos e seleccionados no manual adoptado pela escola são pertinentes e representativos dos objectivos pretendidos? Os autores dos textos estão devidamente enquadrados no programa de Filosofia do 10º Ano? Qual é a importância do trabalho filosófico sobre os textos? Qual é o estatuto de um texto filosófico e qual a sua pertinência para a formação cognitiva dos alunos?

Neste sentido, o enunciado do problema a tratar ou a desenvolver como objectivos da investigação deste projecto prende-se com a questão: O manual escolar e os materiais didácticos subjacentes despertam interesse dos alunos nas aulas de Filosofia?

Esta questão pode ser desdobrada nas seguintes: Qual é a pertinência da selecção dos textos filosóficos e dos materiais didácticos propostos pelo manual? Que percepções têm os alunos do modo como são apresentados os conteúdos do programa no manual escolar?

3.5. Instrumentos a utilizar

Os instrumentos a utilizar para a prossecução deste Projecto de Intervenção Pedagógica constam da grelha de propostas de actividades curriculares a aplicar nas aulas de Filosofia do 10º Ano, apresentada no presente documento. Todavia, pretende-se diversificar o uso de instrumentos pedagógicos a utilizar nas aulas, desde o recurso a guiões e fichas de leitura até exercícios de actividades.

Considerando que a Filosofia é uma área de conhecimento eminentemente teórica, que recorre ao método dialéctico e reflexivo para tratar de questões, temas e problemas peculiares, isto é, diferentes dos de qualquer ciência, entende-se que os instrumentos a utilizar para a concretização do projecto de intervenção pedagógica sejam textos filosóficos que exigem um determinado género de trabalho hermenêutico sobre os mesmos.

3.6. Procedimentos de avaliação da intervenção pedagógica e investigativa

Estabelecimento prévio de critérios para normalizarem a prática docente, mediante a concepção de uma tabela que incida em aspectos nucleares, tais como:

- Competência para a exposição com clareza, concisão e correcção das informações.
- Cumprimento do tempo de leccionação da aula e capacidade de correspondência integral aos conteúdos e objectivos do programa.
- Capacidade de responder prontamente a quaisquer dúvidas ou perguntas dos alunos sobre os conteúdos leccionados.
- Habilidade em interagir dialecticamente com os alunos, de modo a obter indicações sobre a compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados na sala de aula.
- Análise crítica dos resultados das observações directas de aulas e dos inquéritos de recolha de dados sobre a importância, interesse, utilidade e pertinência do manual escolar para o sucesso escolar dos alunos.
- Apresentação aos alunos dos resultados relativos à eficácia do trabalho filosófico sobre os textos presentes no manual escolar.

3.7. Finalidades do projecto

Entendo que toda a Educação deve ser pautada por requisitos científicos, pedagógicos ou didácticos. A Escola, enquanto instituição social relevante para a comunidade, e a Educação, enquanto processo de transformação e transmissão de saberes numa inter-relação de ensino e aprendizagem, têm a função de formar pessoas em termos científicos, mas também em termos humanos, isto é, segundo uma componente essencial do processo educativo: a formação cívica ou humanista. E para esta formação, existem valores essenciais que assimilamos na Escola; valores de sociabilidade que são condições *sine qua non* para termos uma inserção e participação activa e contributiva nas formas de cultura a que pertencemos. Refiro-me a valores que nos fazem ser “bons cidadãos”; valores para toda a vida, como os valores éticos, políticos e estéticos, que determinam as nossas escolhas, decisões, atitudes, comportamentos, pensamentos, convicções, relações e acções sociais.

As principais finalidades do projecto pedagógico centram-se na problematização das questões sobre os valores éticos, políticos e estéticos na nossa sociedade. Para este fim, torna-se necessária a compreensão crítica da cultura, da sociedade, do outro,

assumindo um exercício de inserção e participação no espaço público de intervenção ética, política e estética.

Como vivemos em sociedade, é relevante a consciência dos diversos significados que as coisas adquirem na realidade. Reconhecer e compreender estas três dimensões (ética, política e estética) significa assimilar e viver em sociedade e em relação com os outros. Neste processo de reconhecimento, nomeadamente dos valores éticos, políticos e estéticos propostos no presente plano de ensino, o docente assume um papel referencial para os alunos durante o processo pedagógico de ensino e de aprendizagem, na medida em que são os professores que medeiam as informações em saberes e os comunicam aos alunos (cf. ALTET, 1999: 16).

Este papel do professor de Filosofia, a quem cabe a leccionação dos conteúdos programáticos relacionados com os valores éticos, políticos e estéticos, é sublimado pelo contributo para a construção e planificação dos currículos. A construção do currículo depende sempre do significado das experiências de ensino que variam consoante os propósitos educativos, os conhecimentos científicos, as atitudes culturais, os valores sociais ou os princípios morais. Nesta perspectiva, o currículo constitui um dado roteiro de uma aprendizagem institucionalizada dos alunos.

A construção do currículo efectua-se processualmente, de forma dinâmica, interactiva e abrangente em várias estruturas políticas e administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares (cf. PACHECO, 2005: 39). Pelo que já mencionei, fica assente a concepção de currículo como construção. Mas esta construção ou edificação é eminentemente cultural, social e política.

A necessidade ou emergência de um currículo para os valores sociais ou para o reconhecimento da importância de se seguirem valores na vida em sociedade é o apelo de Gilles Lipovetsky, na sua obra *O Crepúsculo do Dever – A Ética Indolor dos Novos Tempos Democráticos*, onde refere: “Como designar uma cultura onde a promoção dos direitos subjectivos deixa sem herdeiro o dever dilacerante, onde o que é rotulado de ético é assumido como invasor, usurpador, e de onde a exigência de compromisso está ausente?” (cf. LIPOVETSKY, 2004: 17).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

“DO SER ÉTICO E COM SENSIBILIDADE ESTÉTICA À SOCIEDADE COMO ORDEM POLÍTICA”

3.8. Propostas de actividades curriculares para as aulas de Filosofia do 10.º Ano

AULA	DATA	ACTIVIDADES	CONTEÚDOS	OBJECTIVOS	METODOLOGIA	DURAÇÃO	RECURSOS MATERIAIS	AValiação
1	23/2/2010	Actividade n.º 1 Apresentação de Power-point sobre valores políticos. Actividade n.º 2 Implementação de debate sobre a função e justificação do Direito e da Política.	Relações entre Ética, Direito e Política. Necessidade do Direito e da Política. Distinção entre normas jurídicas e normas morais. Funções do Direito e da Política.	Discutir problemas político-sociais e assumir posições críticas Relacionar os domínios do Direito, da Política e da Ética Caracterizar o Direito e a Política como formas de organização social.	Projectção e exploração de diapositivos sobre valores Políticos Debate sobre a função e justificação do Direito e da Política. Registo de conclusões.	90 min.	Projector multimédia. Computador. Manual.	Formativa
2	26/2/2010	Actividade n.º 3 Exploração de textos sobre moral e discussão com os alunos das ideias principais.	Princípios estruturantes da sociedade. As relações entre o Homem e o Estado e a legitimação da sua autoridade.	Justificar a existência e necessidade do Estado. Reflectir sobre o papel e as funções do Estado.	Análise, compreensão e discussão de texto sobre a moral. Confronto das conclusões do texto. Diálogo professor-alunos.	90 min.	Manual.	Formativa
3	2/3/2010	Actividade n.º 4 Trabalho de grupo de análise e interpretação textual.	A insuficiência da Ética e a necessidade da Política em Aristóteles. A Política como Ética Social. Condições da realização humana: comunicação, amizade e justiça. O fim último do Estado. As relações entre o Homem e o Estado e a legitimação da sua autoridade.	Compreender a relação entre Ética e Política, segundo Aristóteles. Reconhecer a <i>Polis</i> como o espaço de realização do indivíduo, segundo Aristóteles. Identificar a finalidade do Estado, segundo Aristóteles. Reflectir sobre o papel e as funções do Estado.	Análise de textos. Resolução das propostas de exploração dos textos e das propostas de actividades. Apresentação e discussão das conclusões.	90 min.	Manual.	Formativa
4	5/3/2010	Actividade n.º 5 Visionamento de um documentário sobre a vida e obra de Aristóteles.	Vida e obra de Aristóteles.		Visionamento e compreensão dos conteúdos informativos sobre a importância filosófica da obra de Aristóteles transmitidos no documentário.	90 min.	Projector multimédia. Computador. Documentário.	Formativa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

“DO SER ÉTICO E COM SENSIBILIDADE ESTÉTICA À SOCIEDADE COMO ORDEM POLÍTICA”

5	9/3/2010	Actividade n.º 6 Elaboração de um dossier temático com artigos da imprensa sobre a problemática da justiça e das desigualdades sociais.	Sociedade sem Estado ou Estado de Natureza, segundo John Locke. Do Estado de Natureza à Sociedade Civil: o Contrato Social como fundamento da autoridade do Estado.	Compreender a necessidade do Estado Moderno, segundo Locke. Justificar a necessidade da autoridade do Estado. Reconheça os deveres e os direitos do cidadão e os limites da autoridade do Estado.	Comparação entre as perspectivas de Aristóteles e de Locke.	90 min.	Manual. Jornais.	Formativa
6	12/3/2010	Actividade n.º 7 Realização, em grupo de dois elementos, de um exercício comparativo sobre as principais diferenças entre Aristóteles e Locke acerca do Estado.	A justiça Social: liberdade, igualdade e direito à diferença Os ideais de liberdade e igualdade na sociedade moderna	Reconhecer os ideais de liberdade e igualdade como conquista das sociedades modernas. Discutir as dificuldades de realização prática destes ideais.	Aplicação dos conteúdos programáticos na realização de trabalhos de grupo sobre a perspectiva sobre a liberdade, igualdade e justiça em Locke.	90 min.	Manual.	Formativa
7	13/4/2010	Actividade n.º 8 Visita de estudo à Fundação Serralves (Porto).	Dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética. A experiência e o juízo estéticos.	Reconhecer a especificidade da experiência estética. Questionar a comunicação da experiência estética – a natureza do juízo estético.	Diálogo professor-alunos. Orientação dos alunos para a percepção da experiência estética e para a compreensão da importância de um museu enquanto instituição-memória.	90 min.		Formativa
8	16/4/2010	Actividade n.º 9 Audição de obras musicais.				90 min.		Formativa
9	20/4/2010	Actividade n.º 10 Visionamento e interpretação de slides sobre objectos considerados obras de arte.	A criação artística e a obra de arte.	Significado da arte e da criação artística - o ponto de vista do artista. Apresentação de alguns dos critérios ou parâmetros do conceito de arte ao longo dos tempos.	Confrontação de opiniões sobre os requisitos que constituem uma obra de arte.	90 min.	Projector multimédia. Computador. Slides de arte.	Formativa
10	23/4/2010	Actividade n.º 11 Visionamento e interpretação um documentário sobre a vida e obra de Francis Bacon enquanto exemplo demonstrativo do génio criador de obras de arte. Actividade n.º 12 Preenchimento do guião de análise e interpretação do documentário. Actividade n.º 13 Discussão sobre o carácter estético ou de bom gosto na pintura de Francis Bacon.				90 min.	Projector multimédia. Computador. Documentário sobre Francis Bacon. Manual. Apresentação em PowerPoint.	Formativa

4. Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Manuela Bastos de (Coord.) (2001) *Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- ALTET, Marguerite (1999) *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DIONÍSIO, Santana (1952) *A Filosofia como Objecto de Pedagogia*. Lisboa: Seara Nova.
- LIPOVETSKY, Gilles (2004) *O Crepúsculo do Dever – A Ética Indolor dos Novos Tempos Democráticos*. Lisboa: Dom Quixote.
- PACHECO, José Augusto (2005) *Estudos Curriculares – Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

A supervisora:

O estagiário:

(Doutora Custódia Martins)

(Paulo Alexandre Moutinho Barroso)

Braga e Universidade do Minho, Janeiro de 2010.

ANEXO 6: EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DE AULA

**ESCOLA SECUNDÁRIA DE MAXIMINOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ANO LECTIVO 2009/2010**

**DISCIPLINA DE FILOSOFIA
10º ANO DE ESCOLARIDADE
TURMA 10º 2**

**PLANIFICAÇÃO DA AULA Nº 1
23 DE FEVEREIRO DE 2010**

UNIDADE	III – DIMENSÕES DA ACÇÃO HUMANA E DOS VALORES
SUB-UNIDADE	A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA - análise e compreensão da experiência convivencial
AULA	1
DATA	23/2/2010
ACTIVIDADES	Exposição dos conteúdos programáticos pelo docente através do manual escolar adoptado pela escola. Incentivo e coordenação de debate sobre os valores políticos, a função e justificação do Direito e da Política.
CONTEÚDOS	Relações entre Ética, Direito e Política. Necessidade do Direito e da Política. Distinção entre normas jurídicas e normas morais. Funções do Direito e da Política.
OBJECTIVOS	Discutir problemas político-sociais e assumir posições críticas. Relacionar os domínios do Direito, da Política e da Ética. Caracterizar o Direito e a Política como formas de organização social.
METODOLOGIA	Exposição, leitura, análise crítica, compreensão e interpretação dos conteúdos programáticos. Debate sobre a função e justificação do Direito e da Política. Registo de conclusões.
DURAÇÃO	90 min.
RECURSOS MATERIAIS	Projector multimédia. Computador. Manual (em formato papel e em formato CD-ROM de apoio) e respectivos textos de apoio entre as páginas 131-136.
AVALIAÇÃO	Formativa. Observação directa e contínua do processo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos na sala de aula. Registo das participações e interesse dos alunos.

ANEXO 7: EXEMPLO DE AUTO-AVALIAÇÃO DE AULA

**ESCOLA SECUNDÁRIA DE MAXIMINOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANOS E SOCIAIS
ANO LECTIVO 2009/2010**

**DISCIPLINA DE FILOSOFIA
10º ANO DE ESCOLARIDADE
TURMA 10º 2**























**AUTO-AVALIAÇÃO DA AULA Nº 3
2 DE MARÇO DE 2010**

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Recurso a exemplos de situações do quotidiano para facilitar o entendimento dos alunos dos conteúdos programáticos leccionados.	Impossibilidade de aferir a realização das tarefas encomendadas aos alunos como actividade lectiva extra-aula.
Gestão e controlo do tempo de aula (90 minutos).	Recorrência frequente a conteúdos de Filosofia que não contavam no plano de aula.
Cumprimento dos conteúdos programáticos previstos para a aula.	Falta de imposição da autoridade de professor quando a aula terminou poucos minutos antes do toque de saída e os alunos se levantaram e se acumularam na porta.
Interacção dinâmica do professor com a turma.	Falhas vocais.

ANEXO 8: RELAÇÃO DA TURMA

ESMAX - 2009/2010

Direcção de Turma

					
1 Ana Catarina	2 Ana Francisca	3 Ana Margarida	4 Ana Rita Costa	5 Ana Rita Pimenta	6 André
					
7 Andreia	8 Augusto	9 Bruno	10 Carlos	11 Carolina	12 Cristiana Torres
					
13 Cristiana Costa	14 Filipe	15 Hugo	16 João	17 Ricardo Sousa	18 Ricardo Ribeiro
					
19 Rui	20 Sara	21 Sofia	22 Vanessa	23 Vânia	24 Catarina

Delegado		Sub-Delegado		Director de Turma
Nº	Nome	Nº	Nome	
1	Ana Catarina Pinto	6	André Oliveira	Helena Filomena Sá

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

“DO SER ÉTICO E COM SENSIBILIDADE ESTÉTICA À SOCIEDADE COMO ORDEM POLÍTICA”

ANEXO 9: FICHA SÓCIO-ECONÓMICA DA TURMA

TRATAMENTO DE DADOS DA FICHA SÓCIO-ECONÓMICA									
ANO: 10º TURMA: 2 CURSO: Ciências e Tecnologias									
Director de Turma: Helena Filomena Sá									
Nº DE ALUNOS	SEXO		IDADE						
	feminino	masculino	14	15	16	17	18	+18	
23	13	10	6	16	0	1	0	0	
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO / COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR									
Número e percentagem de alunos cujo encarregado de educação obedece à seguinte tipologia									
Relação familiar	Pai	12	52	Avô					
	Mãe	11	48	Tio					
	Avó			Tia					
	Outro			Quem?					
Profissão	Sector primário (Doméstica/Reformado)	2	8%	Sector secundário	11	47%	Sector terciário	9	39%
Habilitações académicas	1º ciclo ou inferior	3	12	Secundário	7	30	Outro grau académico Qual?		
	2º ciclo	4	17	Bacharelato	0	0%			
	3º ciclo	7	30	Licenciatura	2	8%			
Número e percentagem de alunos cujo agregado familiar obedece às seguintes constituições									
Agregado monoparental (ou pai ou mãe)		2	8%	Agregado biparental (pai e mãe)		5	22%		
Agregado biparental mais irmã(o)		15	65	Agregado biparental mais irmãos					
Outras constituições		1	4%	Quais? Pai/Mãe/Irmã/Avó (nº21, Sofia)					
Idade do pai Idade da mãe									
entre 31 – 40 anos		2	8%	entre 31 – 40 anos		9	39%		
entre 41-50 anos		15	65	entre 41-50 anos		12	52%		
≥ 51 anos		5	22	≥ 51 anos		1	4%		
Número e percentagem de alunos cujos pais obedecem às seguintes características									
Habilitações académicas do pai					Habilitações académicas da mãe				
1º ciclo ou inferior		5	22	1º ciclo ou inferior		2	8%		
2º ciclo		4	17	2º ciclo		4	4%		
3º ciclo		6	26	3º ciclo		13	57%		
Secundário		6	26	Secundário		3	13%		
Bacharelato		0	0%	Bacharelato		0	0%		
Licenciatura		1	4%	Licenciatura		1	4%		
Outro grau académico: Qual?				Outro grau académico: Qual?					
Situação profissional do pai					Situação profissional da mãe				
Sector primário				Sector primário		0	0%		
Sector secundário		11	48	Sector secundário		10	43%		
Sector terciário		9	39	Sector terciário		6	26%		
(pai do aluno nº7) Reformado		1	4%	Doméstica/Desempregada		7	30%		
HABITAÇÃO / CONDIÇÕES DE TRABALHO									

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

“DO SER ÉTICO E COM SENSIBILIDADE ESTÉTICA À SOCIEDADE COMO ORDEM POLÍTICA”

Com computador?	Sim	23	Não	
Com ligação à Internet?	Sim	21	Não	2 (nº2 ; 21)
Com quarto individual?	Sim	22	Não	1

SAÚDE

Tipo de dificuldades	Visuais	Auditivas	Motoras	Fala	Linguagem escrita
	6	1 (nº 18)			
Outras	Quais?				

OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

N.º	Ocupação dos Tempos livres									
	TV	Cinema	Ler	P. Desporto	Música	Computador	Café	Discoteca	Outros	Part-Time
1º	1	1	1	9	7	3				
2º	8	1	1	4	3	6				
3º	3	1	1	1	7	9	1			
4º	4	3	1	1	5	4	1	1	2 estudar	

PERCURSO ESCOLAR		Nº	%
Que frequentaram o Ensino Pré-Escolar		17	74
Retidos em algum ano		2	9
Estudo diário		17	74
Que beneficiam de apoio no estudo (Pai/Mãe/explicador)		4	17
Que usufruíram de apoio educativo		1	4
Classificações negativas no ano anterior		4	17
Beneficiários dos Serviços de Acção Social Escolar		6	26
Que pretendem prosseguir estudos	até ao 12º ano	0	0
	Ensino superior	23	100

Situações especiais (identificação e síntese): Retido no 7º ano: nº8, Augusto; retido no 9º ano: nº18, Ricardo.
 Nº8, Augusto usufruiu de apoio educativo às disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Francês.
 Negativas no ano anterior: nº1, Ana a Inglês; nº6, André e nº15, Hugo a Português; nº10, Carlos a Matemática.
 Alunos beneficiários do S.A.S.E. escalão B : nº2, Francisca; nº7, Andreia; nº9, Bruno; nº10, Carlos; nº12, Cristiana T.; nº23, Vânia.

Disciplinas Preferidas	Nº	%	Disciplinas com dificuldade	Nº	%
1. Física e Química A / Biologia e Geologia	13	57	1. Matemática	9	39
2. Matemática	9	39	2. Português	8	35
3. Educação Física	8	35	3. Inglês	5	22

Modos de trabalho pedagógico preferidos (considerar apenas os 1ºs lugares)

1. Trabalho de Grupo	11	48	4. Aulas expositivas	1	4
2. Aulas com material áudio / vídeo	7	30	5.		
3. Trabalho em pares	4	17	6.		

Factores que dificultam o sucesso escolar dos alunos (nº de citações)

1º Dificuldades dos conteúdos	12	52	4º Esquecimento rápido	6	26
2º Falta de atenção / concentração	8	35	5º Mudança de professor	6	26
3º Falta de métodos de estudo	6	26	6º Desinteresse pela disciplina	5	22

Sugestões / Falando de Ti:

- Alunos filhos de pais separados: nº8, Augusto e nº 18, Ricardo Sousa.
- Alunos filhos únicos: nº3, Ana Margarida; nº7, Andreia; nº10, Carlos; nº11, Carolina; nº22, Vanessa.
- Aluno nº18, Ricardo Ribeiro com problemas auditivos.
- Aluno nº14, Filipe nasceu e viveu 4 anos na Suíça, não apresenta dificuldades na Língua Portuguesa.
- Aluna nº11, Carolina tem aulas de Música (toca numa banda de música).
- Alunos que praticam Desporto Escolar "Corrida de Orientação": nº1, Ana Pinto; nº20, Sara; nº23, Vânia; nº10, Carlos; nº14, Filipe; nº19, Rui.